MANUAL DOCENTE PARA LA AUTOFORMACIÓN EN COMPETENCIAS BASICAS

David Sánchez Garrido
Eusebio Córdoba Medina

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. Delegación Provincial de Málaga
CEP de Antequera

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

MANUAL DOCENTE PARA LA AUTOFORMACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS

MDACB 2.0
COMPETENCIAS BÁSICAS:
El reto educativo del siglo XXI»

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

JUNTA DE ANDALUCIA

Primera edición: junio de 2010

MANUAL DOCENTE PARA LA AUTOFORMACIÓN
EN COMPETENCIAS BÁSICAS
MDACB 2.0. COMPETENCIAS BÁSICAS: El reto educativo del siglo XXI

Edita:
© JUNTA DE ANDALUCÍA
Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Málaga
Avda. de la Aurora, 47, Edif. Servicios Múltiples. 29071 Málaga
CEP de Antequera

© David Sánchez Garrido
© Eusebio Córdoba Medina

Diseño y maquetación: Antonio Abad

Depósito Legal: MA-856-2010
ISBN: 978-84-693-1671-7
Imprime: Imagraf. Málaga

Impreso en España
Printed in Spain

MANUAL DOCENTE PARA LA AUTOFORMACIÓN EN COMPETENCIAS BÁSICAS

MDACB 2.0
COMPETENCIAS BÁSICAS:
El reto educativo del siglo XXI

David Sánchez Garrido
Eusebio Córdoba Medina

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería de Educación
Delegación Provincial de Málaga
CEP de Antequera

ÍNDICE

1. ORÍGENES Y DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS 7

Parte 1. Origen de las competencias básicas 11
Parte 2. Definición de competencia básica, su importancia y relación con las enseñanzas instrumentales 18
Parte 3. ¿Qué es trabajar en pro de las CCBB? Zonas de aprendizaje ¿Y qué hay de las tradicionales áreas curriculares 26

2. DOCE REFLEXIONES DERIVADAS DE LAS CCBB 37

Parte 1. Carácter básico, integral e interactivo de las CCBB 42
Parte 2. Enfoques de contextualización, disciplinariedad, interdisciplinariedad, metadisciplinariedad y extradisciplinariedad 45
Parte 3. Gradación, protagonismo y descomposición de las CCBB 49
Parte 4. Competencias docentes y la posibilidad de perversión del concepto de CCBB 53
Parte 5. Reacciones actuales del profesorado ante la introducción de las CCBB en el currículo 55

3. COMPETENCIAS BÁSICAS: RESUMEN, CONTENIDOS Y CONTEXTOS 65

Parte 1. Las CCBB y la tipología de contenidos 69
Parte 2. Dimensiones (subcompetencias) y competencias específicas 73
Parte 3. Claves docentes del trabajo pro CCBB 75
Parte 4. Contextualización de las CCBB: libros de texto y ejes transversales 78

4. COMPETENCIAS BÁSICAS Y DISEÑO DE TAREAS. Parte 1ª 87

Parte 1. Importancia del diseño de tareas y características de las actividades pro CCBB 94
Parte 2. Aclaramos términos, ejercicios, actividad, tareas, proyectos 96
Parte 3. Características de las actividades apropiadas para desarrollar las CCBB 97
Parte 4. Tipos de tareas según las CCBB 100
Parte 5. Las claves de las claves 103
Parte 6. Taller de montaje y reciclaje de tareas 104

5. LAS TAREAS MULTICOMPETENCIALES. Parte 2ª 117

Parte 1. Las tareas multicompetenciales desde una perspectiva práctica 119
Parte 2. Experiencia práctica en un centro de educación primaria. Cómo elaborar una tarea multicompetencial 121

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6. COMPETENCIAS BÁSICAS Y METODOLOGÍAS 139

Parte 1. ¿Cuáles son los requisitos de las metodologías más adecuadas para el aprendizaje de las CCBB? 143
Parte 2. Variedad de estrategias metodológicas que desarrollan las CCBB 145
Parte 3. Selección de las metodologías más adecuadas para el desarrollo de las CCBB 161
Parte 4. Secuencias de las metodologías que desarrollan las CCBB 163

7. COMPETENCIAS Y FUNCIÓN TUTORIAL 167

Parte 1. Gestión de errores 171
Parte 2. Gestión de ruidos 173
Parte 3. Función tutorial versus tutoría 177
Parte 4. Lo que la acción tutorial puede hacer para desarrollar las CCBB 179
Parte 5. Habilidades sociales y entornos emocionales 181

8. COMPETENCIAS BÁSICAS, PROGRAMACIÓN Y CONCRECIONES CURRICULARES 191

Parte 1. Niveles de concreción y agentes de la programación 195
Parte 2. Adaptaciones curriculares, programación y CCBB 201
Parte 3. Programaciones didácticas de áreas. Uso del PDC GENERATOR 203

9. COMPETENCIAS BÁSICAS Y EVALUACIÓN 221

Parte 1. ¿Qué y cómo evaluar? 227
Parte 2. Objetivos generales de la etapa, CCBB y criterios de evaluación 233
Parte 3. Lo que las normativas en evaluación nos demandan en relación a las CCBB 237
Parte 4. Claves, instrumentos y momentos para la evaluación pro CCBB 243

10. COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA CONVIVENCIA 257

Parte 1. Relación de la convivencia con las competencias básicas 263
Parte 2. Principios básicos de la cultura de paz y la convivencia en los centros 266
Parte 3. Descriptores de la buena convivencia sugeridos en cada una de las ocho CCBB 270
Parte 4. Cómo trabajar las competencias para la convivencia en un centro educativo 273
Parte 5. Identificando las competencias específicas más relevantes para la convivencia 275

GLOSARIO DE TÉRMINOS 281

BIBLIOGRAFÍA 289

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

1

ORÍGENES Y DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura introductoria

EL PADRE O LA MADRE INCAPAZ, CAPAZ O COMPETENTE

Una niña de cinco años es incapaz de ser madre

1

Los motivos de una afirmación tan rotunda se encuentran no sólo en los impedimentos que suponen sus escasos conocimientos sobre cómo mantener una vida humana; ni en su inmadurez emocional o en el débil potencial físico que posee para conseguir guiar el desarrollo de un bebé. También representa una limitación infranqueable la imposibilidad biológica de concebir, de gestar con éxito un ser humano bajo el abrigo de su matriz. Necesitará adquirir aprendizajes y cierto desarrollo físico para llegar a ser capaz.

Un joven de catorce años puede que ya sea capaz de ser padre.

Con ello queremos decir que el chico posee las facultades biológicas, puede que también algunas psicológicas, necesarias para engendrar y criar hijos e hijas propios. Sus capacidades avanzarán conforme aumente su grado de desarrollo. Es decir, podremos considerarlo más capaz de llegar a ser padre y de ejercer como tal, distinguiendo entre ambas funciones, conforme manifieste facultades semejantes a las necesarias para estas tareas. Incluso podríamos listar un catálogo de las capacidades, que entendidos y entendidas en el tema podrían estimar como básicas para el desempeño adecuado de la función paternal. Pero, aún carecemos de datos que permitan asegurar que este chaval será un padre competente.

A una madre o a un padre con tres hijos de distintas edades, a los que su profesores y profesoras elogian por sus hábitos saludables, por el empeño mostrado a la hora de aprender y por sus compromisos con los valores, podríamos atribuirles con propiedad el adjetivo de competentes. Ya no sólo por sus capacidades de ser y ejercer como padre o madre, sino además por el nivel de competencia mostrado y probado mediante la resolución adecuada de tareas cotidianas a las que la vida en familia les ha ido sometiendo, con resultados visibles y evaluables, durante la educación de su prole. Mientras que las capacidades se barajan dentro del ámbito semántico de la potencialidad, la competencia en algún tipo de acciones exige demostraciones prácticas, con una gestión positiva de los fallos y cierto afán de perfeccionamiento.

«Ningún bebé nace con un manual bajo el brazo, sobre cómo ser buenos padres o buenas madres». Esto afirmamos cuando queremos hacer hincapié en lo difícil que es saber educar a un hijo o a una hija. Del mismo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

modo, llegar a ser un docente o un/a alumno/a competente no es algo cuya adquisición pueda adquirirse en la deficiente formación inicial que podamos recibir. Incluso aunque ésta fuese completa y ejemplar, no se alcanzan niveles de competencia sin un posterior desarrollo de:

- *ejercicios prácticos de determinadas tareas en contextos lo más reales posibles,*
- *dinámicas de ensayo-error reiteradas y sostenidas en el tiempo y*
- *una evaluación sistemática que permita aprender de los errores o aumentar la eficiencia.*

¿Y qué hay de nuestro alumnado? El gran reto de los sistemas educativos de las sociedades modernas consiste en conseguir una formación básica que supere el límite fijado por las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, casi siempre de tipo académico, potencial y fragmentado, hasta lograr una manifestación combinada y funcional de las mismas durante la resolución adecuada de las tareas a las que cotidianamente debemos hacer frente en las ocho dimensiones catalogadas por expertos y expertas bajo el nombre de competencias clave o competencias básicas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

ORIGEN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Siéntete, por un momento, formando parte de un representativo grupo de especialistas de todos los saberes, con expertos y expertas en temas de psicología del desarrollo y del mundo de la pedagogía. En este colectivo, por supuesto, incluimos maestros y maestras, profesores y profesoras.

El objetivo del equipo imaginario consistiría en elaborar un catálogo consensuado con aquellas habilidades, conocimientos y actitudes considerados aprendizajes básicos del alumnado de nuestros centros educativos. Identificar y seleccionar estas capacidades de aplicación práctica tendría como finalidad principal lograr una preparación básica del alumnado. Esta base le capacitará para resolver con soltura las tareas a las que la propia vida diaria, tras la salida de la etapa de educación obligatoria a los dieciséis años, le someterá en los escenarios personales, interpersonales y sociales más habituales de una sociedad como la nuestra.

Nuestras propuestas finales no diferirían mucho de las ya consensuadas en el catálogo de OCHO competencias básicas contempladas por nuestra normativa. Y es que, la identificación, definición y selección de las competencias básicas para sociedades avanzadas como las europeas, por parte de un grupo e expertos y expertas, no es una propuesta inventada por los modestos autores del presente manual, ni tampoco el capricho del gobierno estatal de turno. Este fue el encargo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos asignó a un grupo de entendidos y entendidas en representación de más de una veintena de países bajo el denominado Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave, como también pueden ser denominadas las competencias básicas) cuyo primer informe se dio a conocer en 2003. (Symone y Hersh, 2006).

El esfuerzo suponía, ya de salida, reconocer aquella parte de la formación impartida en nuestros centros educativos que, o bien es demasiado instructiva (muy centrada en los objetivos académicos propedéuticos para estudios superiores), o bien no estaba actualizada (careciendo de contenidos indispensables para la vida social o laboral, como los aprendizajes de nuevas tecnologías), o bien no aseguraba la adquisición de la capacidad de aprendizaje autónomo, o bien marcaban el currículo con la carencia de una impregnación de formación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ética práctica, útil para ejercer positivamente la ciudadanía y la vida en comunidad.

Tras el estudio del Proyecto DeSeCo el estado español asumió como propias OCHO competencias básicas cuya descripción aparece en la página siguiente. Nótese que todas ellas muestran combinaciones generales de conocimientos, habilidades, actitudes y valores cuya aplicación integrada ayuda a resolver tareas propias de los contextos más importantes y frecuentes de nuestra vida personal y social y forman parte del modelo básico de hombre y mujer adultos al que nuestra sociedad aspira.

Hasta el presente, estos cuatro elementos formaban parte del currículo: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Las competencias básicas representan el QUINTO elemento que se adjunta no por adición (añadiéndose, sin más, a los demás elementos curriculares), sino por reestructuración (su entrada afecta al resto de los elementos modificando, redefiniendo o eliminando sus contenidos y sentido tradicional). Durante el desarrollo de la formación a través de este manual veremos en qué forma afecta la entrada de las CCBB en el currículo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuestión de debate UF1-1

LAS OCHO COMPETENCIAS BÁSICAS

Decretos 230/2007 y 231/2007
de 31 de julio de 2007

Competencia comunicativa

CB1 Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

Competencia de razonamiento matemático

CB2 Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

Competencia del medio físico y natural

CB3 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

Competencia digital

CB4 Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Competencia social y ciudadana

CB5 Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

Competencia cultural y artística

CB6 Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

Competencia en el aprendizaje autónomo

CB7 Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

Competencia para la autonomía e iniciativa personal

CB8 Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

NOTA: Para una mayor descripción de cada una de las ocho CCBB, leer el ANEXO I del Real Decreto 1631/2006 que figura en el BOE número 5 de 5 de enero de 2007. Página 685

En nuestra reflexión advertiríamos una importante diferencia entre dos grupos de aprendizajes escolares que, aún coincidiendo en algunos apartados, difieren en otros, al perseguir finalidades distintas: los aprendizajes de tipo academicista propios de las asignaturas de primaria y de la E.S.O. (centrados en las áreas de conocimiento y materias) y los aprendizajes de tipo básico propios de las competencias básicas (centrados en las relaciones interpersonales, el autoaprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía y la autorrealización personal).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ÁREAS DE CONOCIMIENTO Y MATERIAS DE VALOR ACADÉMICO	APRENDIZAJES BÁSICOS DE VALOR PARA LA VIDA COTIDIANA
Finalidades: 1 Titulación académica. 2 Incorporación a estudios académicos superiores. 3 Incorporación a la vida adulta laboral. 4 Especialización profesional.	Finalidades: 1 Realización personal. 2 Ejercicio de la ciudadanía activa. 3 Incorporación a la vida adulta social y personal. 4 Capacidad práctica para el autodesarrollo y para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
La educación que pretende prioritariamente formar para el empleo puede tener cierto sesgo mercantilista.	*La formación académica y laboral suponen sólo un componente más al que se suman la formación integral personal y social.*

Cuadro 1

Como docentes, sabemos que no deberíamos renunciar a ninguno de los dos bloques descritos. Aún así, parece que todos los expertos y expertas en educación coinciden en señalar que, de forma tradicional, los aprendizajes academicistas han monopolizado los recursos y los tiempos escolares gozando de una influencia privilegiada en el diseño curricular en nuestro sistema educativo, hasta hoy. Sin embargo, con la llegada de las competencias básicas y su introducción por la puerta grande en el currículo, tanto en la L.O.E. como en la L.E.A. (Art. 6 de la Ley Orgánica de Educación, B.O.E. de 4 de mayo de 2006 y Art. 38 de la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía), el sistema educativo español ha manifestado su firme voluntad de desplazar su centro de gravedad hacia la búsqueda de aprendizajes que generen una mayor armonía entre los siguientes ámbitos, tradicionalmente desintegrados:

- *El mundo escolar y extraescolar*: La escuela y la calle. Desde enfoques bidireccionales de apertura y cooperación para que se consoliden las llamadas «aulas sin muros».
- *Las tareas basadas en contextos académicos y las tareas basadas en contextos cotidianos.* Desde modelos de enseñanza centradas en contextos con tareas lo más semejantes a las de la vida y que pudiéramos adjetivar como funcionales y útiles de cara al aprendizaje.
- *Las capacidades centradas en los conocimientos y destrezas puras y teóricas, y las capacidades centradas en las destrezas, actitudes y valores de utilidad práctica*. Desde modelos didácticos de aprendizaje no fragmentado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *Y los distintos grupos de aprendizajes asociados a una determinada área de conocimiento, materia o competencia*, desde enfoques globalizadores y/o interdisciplinares.

Conforme conviniésemos en resaltar la importancia de los aprendizajes básicos, advertiríamos con prontitud los cambios que habríamos de introducir en los diferentes apartados del currículo que desarrollamos en la actualidad. Tras reflexionar sobre qué aprendizajes consideraríamos verdaderamente relevantes, cuáles tienen una menor trascendencia o significatividad de cara a la realidad contextual que encuentra nuestro alumnado en la vida diaria, o cuáles deben ocupar un segundo plano podríamos disponer de tiempo en el que abordar contenidos esenciales sobre los que, en muchas ocasiones, pasamos de puntillas. Así en la ESO, por ejemplo, en matemáticas acostumbramos a dejar para finales de curso las unidades didácticas destinada a las estadísticas, tan primordial y útil en nuestros días, por lo que a veces no da tiempo a impartirla dedicando, eso sí, muchas horas al mundo del álgebra. Además, cuando impartimos estadística, es frecuente hacerlo de forma teórica, dedicando poco tiempo a la aplicación de las capacidades aprendidas, a la interpretación, solución y creación de conocimiento desde tareas prácticas cercanas al mundo que rodea al alumnado. Otro ejemplo en el área de matemáticas..., ¿alguien recuerda el tiempo que en la E.G.B. se dedicaba a la teoría de conjuntos y la utilidad que este tipo de conocimiento podía tener para la vida real? Hoy ya no se estila. Estas mismas reflexiones podríamos realizarlas tomando como referencia otros contenidos de otras materias (Ver Cuadro 2).

El resultado de este desequilibrio no es otro que el desarrollo de metodologías centradas en las exposiciones teóricas y en las resoluciones de ejercicios, en detrimento de las centradas en tareas y proyectos de carácter práctico, de forma inductiva (desde el «hacer») y no deductiva (desde el «saber»). Los expertos y expertas están convencidos de que las competencias básicas, por propia definición y a diferencia de las com-

El célebre tenor italiano Luciano Pavarotti reconoció que no sabe solfeo y que «no lee la música» 21-07-1997

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ARGUMENTO	EJEMPLOS QUE DEMUESTRAN LA TRAMPA
A. *Nunca* podemos resolver tareas prácticas sin los aprendizajes teóricos consolidados.	*Podemos aprender a conducir bicicleta, tocar la guitarra, usar el ordenador o dominar una segunda lengua sin clases teóricas sobre cómo guardar el equilibrio, solfeo, informática o gramática del idioma, respectivamente.*
B. Lo vital son los aprendizajes teóricos que, si están consolidados, al alumnado le será *siempre* muy fácil aplicarlos en la resolución de tareas.	*El alumnado universitario se licencia con buenos aprendizajes teóricos pero éstos nunca garantizan que posean competencias profesionales, por la falta de experiencia práctica profesional. Por ejemplo, las oposiciones al Cuerpo de primaria o secundaria.*
C. Los ejercicios y las actividades teóricas son *siempre* la mejor forma para consolidar y ensayar los aprendizajes teóricos.	*El aprendizaje natural (el más frecuente y cercano a la naturaleza humana) tiene lugar a partir del propio proceso de resolución de situaciones y tareas cotidianas que demandan dinámicas de ensayo-error.*
D. Las capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales exigidas por una tarea pueden aprenderse de forma separada, en distintas materias. El alumnado es el encargado de integrarlas llegado el momento de resolver problemas de la vida.	*Cualquier resolución de tarea, por simple que ésta fuere, requiere la combinación de capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. La destreza de esta integración de facultades debe aprenderse bajo la supervisión y planificación docente, ya que no sucede de forma espontánea sino bajo fórmulas de aprendizaje guiado, intencionalmente diseñadas.*
Las SEIS características del aprendizaje natural = necesidad + repetición + utilidad + diversión + motivación + superación	

Cuadro 2

petencias académicas, sólo pueden ser aprendidas a través de metodologías basadas en el binomio ensayo-error, donde el protagonista y agente gestor principal del aprendizaje es el propio alumnado.

No. La lectura detenida de las normativas nos hace ver que las competencias académicas siguen siendo relevantes y que forman igualmente parte del currículo, por lo que deben estar sujetas a programación y evaluación. De hecho, siempre nos resultará imposible desarrollar competencias sin la posesión de ciertos contenidos previos de tipo conceptual. Lo que varía es que la capacitación para avanzar en estudios académicos posteriores no es ya la única finalidad de la educación obligatoria, ni siquiera la de mayor importancia, exis-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tiendo otros aprendizajes en los que redundar sistemáticamente. Es así si no deseamos que nuestro alumnado salga a los dieciséis años del abrigo del sistema educativo, modestamente alfabetizados en el terreno de lo académico, pero analfabetos en otros ámbitos de importancia crucial en nuestro modelo de sociedad, extremadamente moderna y compleja. Como demostraremos en este Manual, estos dos ámbitos no son incompatibles, sino integrables en un modelo donde ambos campos son susceptibles de ser solapados, equipotentes e interactivos. La verdadera aportación que nos dona la introducción de las competencias básicas en el nuevo concepto de currículo, al que redefine, es la posibilidad de utilizar los aprendizajes académicos como medios de desarrollo de las competencias básicas. En primaria podremos hacerlo siempre, y en secundaria, casi en todas las unidades didácticas, es decir, siempre que podamos. Para conseguir tal objetivo, la adquisición de competencias docentes en nuestra formación como educadores es un requisito ineludible.

PARTE 2

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA BÁSICA, SU IMPORTANCIA Y RELACIÓN CON LAS ENSEÑANZAS INSTRUMENTALES

En principio, el término competencia posee tres acepciones diferentes. De un lado, la competencia se puede vincular a la idea de rivalidad y competitividad. De otro, un asunto es «de nuestra competencia» cuando somos responsables por cuanto nos afecta e incumbe a causa de las funciones asociadas e inherentes a un determinado cargo o rol. Pero, es la tercera acepción la que más se acerca al tipo de competencia al que haremos referencia durante esta formación. Una persona competente es aquella que demuestra poseer habilidades, conocimientos y actitudes para realizar con acierto una tarea. De ahí que resulte muy clarificadora la definición de Zabala (2007) quien considera competencia «*cualquier acción eficiente a la hora de resolver problemas en situaciones y contextos determinados*».

Dado que el concepto de competencias que baraja la LOE y la LEA y en el que nosotros basaremos nuestra formación trata del periodo de escolarización obligatoria, éste adquiere un matiz especial al incluir en su definición de *sólo* lo considerado estrictamente básico. Es decir, las competencias básicas reflejan todo aprendizaje considerado fundamental para desenvolverse en la vida y, por tanto, debe estar al alcance de cualquier alumno o alumna. Dicho concepto viene recogido, tanto en el Decreto 230/2007 como en el Decreto el 231/2007 de 31 de julio de 2007 sobre la ordenación de las enseñanzas de educación pri-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

maria y educación secundaria, respectivamente, de la Consejería de Educación de nuestra Comunidad Autónoma.

En estos documentos normativos se nos dice que, *«se entiende por competencias básicas de la educación obligatoria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuados al contexto que todo alumnado que cursa estas etapas educativas debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social»*.

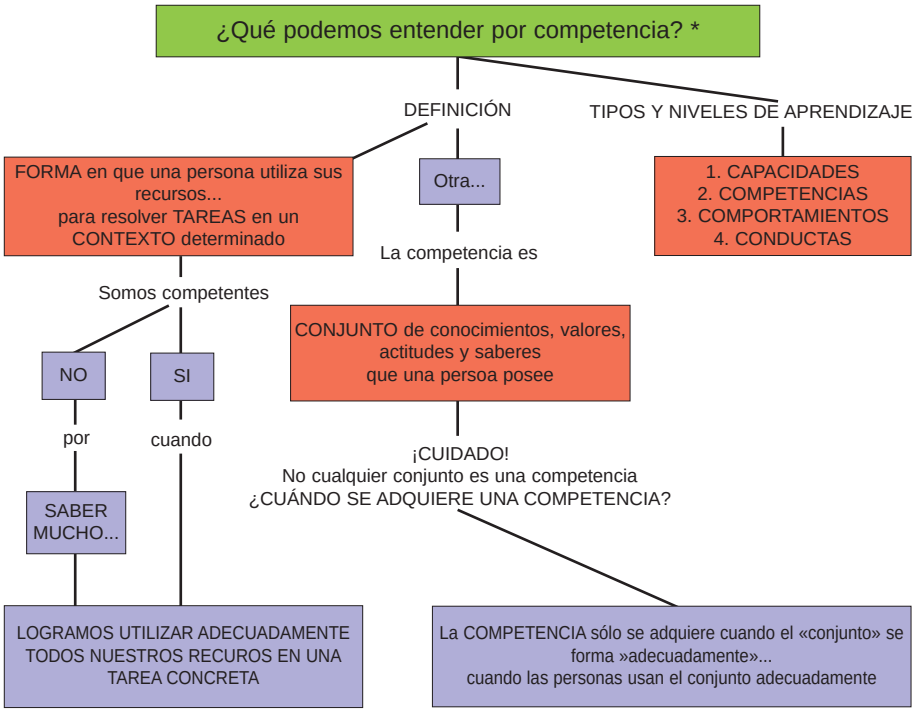
Casualmente, puede que adrede, la Consejería coloca en primer lugar las destrezas dentro del trío de contenidos mencionados, quizás, tratando de despojar a los conocimientos de la posición de privilegio de la que ha gozado desde prácticamente los albores de la educación reglada. Las competencias, por tanto, no sólo implican el desarrollo de aptitudes de carácter biológico, o la memorización y automatización de conocimientos y procesos. Se manifiestan asociadas a destrezas (conjunto de acciones) para la resolución de tareas fruto de la experiencia de los aprendizajes y acompañadas de actitudes y valores de carácter ético. Es decir, todos estos recursos han de aparecer de forma palpable y, como afirma Moya[1], *adecuadamente*, durante la resolución óptima de tareas de mayor o menor complejidad con las que habitualmente se enfrenta el ser humano.

Las competencias básicas, CCBB de ahora en adelante, deben reflejar el resultado esperado de los aprendizajes que nuestro alumnado vivencian durante todo el periodo de escolarización obligatoria, tanto en la escuela como fuera de ella. Por ellas se justifica y condiciona toda acción pedagógica y didáctica.

Generar competencias mediante procesos de enseñanza-aprendizaje es relativamente fácil, ya que todo aprendizaje desarrolla algún tipo de competencias *per se*. Por eso, es frecuente que muchos docentes piensen que siempre las han estado trabajando, que no son necesarios tantos revuelos ni cambios. Esto lo hacen a veces y desgraciadamente, sin leer tan siquiera la relación de las ocho CCBB definidas. Y es que el quid de la cuestión está, sin embargo, en reflexionar sobre en qué grado (cantidad y calidad) los aprendizajes que proponemos en nuestras aulas desarrollan y facilitan la adquisición de las ocho CCBB concretas que han sido consensuadas por el personal experto seleccionado para ello y no otras que, aunque similares, pueden verse desdibujadas por rutinas o finalidades didácticas distintas, no reuniendo los requisitos para ser catalogadas como básicas. Si hacemos una pequeña reflexión, puede que nos llevemos la sorpresa de ver que, por ejemplo, dedicamos más tiempo a la competencia memorística o al copiado, que a la creatividad o a la elaboración de

1. José Moya, coordinador general del Proyecto Atlántida en Gran Canaria
http://competenciasbasicas.blogspot.com/2007_08_01_archive.html

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256


¿Qué podemos entender por competencia? *
DEFINICIÓN
TIPOS Y NIVELES DE APRENDIZAJE
FORMA en que una persona utiliza sus recursos... para resolver TAREAS en un CONTEXTO determinado
Otra...
1. CAPACIDADES
2. COMPETENCIAS
3. COMPORTAMIENTOS
4. CONDUCTAS
La competencia es
Somos competentes
CONJUNTO de conocimientos, valores, actitudes y saberes que una persona posee
NO
SI
por
cuando
¡CUIDADO!
No cualquier conjunto es una competencia
¿CUÁNDO SE ADQUIERE UNA COMPETENCIA?
SABER MUCHO...
LOGRAMOS UTILIZAR ADECUADAMENTE TODOS NUESTROS RECUROS EN UNA TAREA CONCRETA
La COMPETENCIA sólo se adquiere cuando el «conjunto» se forma »adecuadamente»... cuando las personas usan el conjunto adecuadamente

Cuadro 3

textos propios de expresión escrita. El modelo de pruebas evaluatorias que utilizamos puede decirnos mucho de qué aprendizajes y competencias son a las que mayor importancia otorgamos. (Observar y reflexionar sobre un control de matemáticas prototipo Anexo I).

En España cada normativa autónoma adapta la selección de las ocho CCBB, consensuadas en más de una veintena de países, describiéndolas con precisión, con la pretensión de que se conviertan en el futuro hilo conductor de la educación escolar; orientando, inspirando y mediatizando tanto el currículo, como las estrategias organizativas y el diseño de las tareas de aprendizaje durante todo el periodo de escolarización obligatoria. En algunas, el número aumenta hasta nueve, porque pueden añadirse, pero no suprimirse.

Las pruebas de diagnóstico o del informe Pisa, aún asumiendo la posible necesidad de revisión de sus contenidos y enfoque, suponen dos propuestas evaluatorias de desarrollo de CCBB en el alumnado cuyos resultados nos aproximan a la respuesta de la cuestión planteada y nos invitan a «ponernos las

* Revista Digital «Práctica Docente». Conferencia de José Moya Otero.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pilas», a reflexionar sobre la teoría y la práctica de nuestra labor docente diaria, ya sea para confirmar aquellos métodos, estrategias y tareas de aprendizaje que utilizamos de forma apropiada o para cuestionar los que distraen y transfiguran el que debe ser nuestro propósito principal: que al acabar la escolaridad obligatoria el alumnado consiga el desarrollo máximo en las ocho dimensiones o aprendizajes que las CCBB plantea.

¿Por qué resulta vital el periodo de escolarización obligatoria para el desarrollo de las CCBB?

Es fácil responder a esta cuestión. Aunque las ocho CCBB pueden ser desarrolladas de distintas formas en espacios extraescolares, incluso en el familiar, y durante toda la vida, la enseñanza pública asume como deber y misión principal el garantizar y facilitar estos tipos de aprendizajes para asegurar:

a) que se concrete en la mayoría de la población y no sólo en un grupo de privilegiados favorecidos por condicionantes de tipo socioeconómicos, familiares, políticos o estructurales,
b) que no quede ninguna de las ocho dimensiones básicas sin ser desarrollada (por ejemplo, la formación digital, ante la falta de poder adquisitivo familiar para tener un ordenador en casa),
c) que se adquieran en el mayor grado posible, lo que requiere un diseño curricular, unos niveles de concreción y la participación sistemática y planificada de personal educativo experto,
d) que se garanticen, también, niveles óptimos de competencia académica suficientes para la inserción laboral o la continuidad académica en estudios posteriores, y
e) que se manifiesten de forma adecuada, es decir, de forma acorde con los valores y actitudes comunes al ideario social, garantizándose la máxima realización personal y ciudadana posible.

¿Qué destacan las definiciones de competencias básicas?

Existen muchas definiciones de competencias básicas dependiendo de la perspectiva de partida y el mayor o menor énfasis que ponga en un aspecto u otro y del perfil profesional de quienes las definan. Así, por ejemplo, la Unidad Española de Eyridice - CIDE (2002) resalta como una de las finalidades de las competencias básicas*«la participación eficaz política, económica, social y cultural»*, o la Generalitat de Catalunya (2004), que relaciona las competencias

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con «*la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter transversal para resolver problemas de la vida real*», también reconoce y valida la posibilidad de que estos «*aprendizajes*» se produzcan *«fuera de las áreas escolares»*. Conviene destacar, asimismo, la inspiración pedagógica que suponen ideas de competencias trabajadas en la etapa de la educación infantil (centradas en actividades globales muy específicas, contextualizadas y de carácter práctico) o la concepción de competencias profesionales propia del mundo de la formación profesional (enfocadas al desarrollo de destrezas laborales y al conocimiento aplicado). Estas últimas son concepciones cercanas a la idea de competencias básicas, aunque no idénticas, pues, por ejemplo, la educación infantil no toma el ejercicio de la ciudadanía o la alfabetización digital como eje principal de su labor, o la formación profesional prioriza el ámbito laboral sobre el estrictamente educativo, al que dan ya por aprendido. Existe también una alusión a las competencias básicas como referente válido para la educación de adultos. En resumen, los conceptos básicos de competencias y de fórmulas para conseguir su desarrollo son comunes a todos los modelos de enseñanza, aunque sus definiciones y selecciones, con las consecuencias derivadas de estos procesos, cambian según nos refiramos a una etapa u esfera educativa u otra: universidad, formación profesional, educación infantil, una profesión en particular... Competencias básicas o competencias clave es el nombre que reciben los OCHO aprendizajes básicos e imprescindibles fijados y asumidos por un grupo de países europeos entre los que se encuentra España, que han de orientar e inspirar el esfuerzo curricular y didáctico de los mismos en la etapa de educación obligatoria que incluye a la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.

Cuando tratamos de definir cualquier competencia reflexionamos en primer lugar, sobre qué destrezas, conocimientos y actitudes entran en juego al ejercitar las capacidades estimadas como idóneas, y en segundo, los contextos donde deben manifestarse activa y combinadamente los contenidos requeridos, de forma adecuada.

Tarea práctica – UD 1-1

Trataremos de definir y seleccionar algunas competencias esenciales de un tenista profesional.

Mientras realizamos la tarea reflexionaremos sobre:

a) Los cuatro componentes principales de las competencias: conceptos, habilidades, actitudes y contextos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1 COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜISTICA

2 COMPETENCIA MATEMÁTICA

3 COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

4 TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL

CCBB

5 COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

6 COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

7 COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

8 AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

CONTENIDOS Y CAPACIDADES APLICADAS	*CONTEXTOS*
Conocimientos: *Destrezas y habilidades:* *Actitudes y valores:*	
Combina algunos de estos elementos para formular una competencia específica:	

Trataremos de definir y seleccionar algunas competencias esenciales de un médico pediatra.*

CONTENIDOS Y CAPACIDADES APLICADAS	*CONTEXTOS*
Conocimientos: *Destrezas y habilidades:* *Actitudes y valores:*	
Combina algunos de estos elementos para formular una competencia específica:	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

b) La forma en que la determinación de las competencias mediatiza el entrenamiento (diseño de tareas de aprendizaje que logren la manifestación combinada adecuada de los estos componentes).
c) La forma en que los errores cometidos durante la práctica, más que castigados deben ser gestionados positivamente, para conseguir las mejoras y evitar los bloqueos.
d) La imposibilidad de adquirir algunas de las competencias, si no es a través de experimentación y práctica en contextos lo más cercanos a la realidad que nos sea posible.

Existe la posibilidad de que nos dejásemos llevar por una opinión demasiado simplista. Podríamos zanjar nuestra búsqueda determinando que las enseñanzas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) siguen fijando el listón de la alfabetización y de los aprendizajes básicos. Pero, si deseamos contextualizar debidamente nuestra búsqueda, la centraríamos en las necesidades de capacidades para la autorrealización personal y la integración social en sociedades tan complejas y modernas como, por ejemplo, las que componen la Unión Europea, cuyas demandas educativas van más allá del límite marcado hace unas décadas (por ejemplo la *alfabetización digital*) o del de otros pueblos más lejanos.

***Cuestión de debate* UF1-2**

Queremos decir que el nivel básico que perfila la alfabetización en sociedades como la española, debido a su grado de desarrollo económico, social y laboral, ha experimentado una notable evolución al alza. Tal horizonte incluye, por supuesto, la enseñanza de las instrumentales, pero se supera su tope añadiendo competencias en el manejo de las tecnologías de la información (alfabetización digital), la comunicación no violenta, el disfrute de las expresiones artísticas y culturales propias o ajenas, el ejercicio activo de la ciudadanía, el uso de una segunda lengua, el aprendizaje autónomo y colaborativo, la iniciativa personal creativa y emprendedora o los compromisos con los cambios mundiales debidos al fenómeno de la globalización, por ejemplo. No es que antes no se consideraran tales aprendizajes, lo grandioso que ahora sucede es que estos aprendizajes dejan de tener un valor complementario, subsidiario de los académicos, para obtener el rango de aprendizajes curriculares básicos imprescindibles en el mundo escolar. Es decir, dejan de estar en un segundo plano, a dispensas del grado de sensibilidad y compromiso de cada profesor o profesora en particular, para convertirse en referentes obligados y esenciales de todo esfuerzo educativo cuya orientación curricular debe basar-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se en estos nuevos puntos cardinales de la educación, equiparables a la relevancia que hasta nuestros días ha tenido la lecto-escritura o el cálculo.

Tal vez sea este el motivo por el que, desde hace unos pocos años, la UNESCO baraja la idea de redefinir el concepto de alfabetización vinculándolo, no sólo a la capacidad lecto-escritora y a la aritmética, que continúan formando parte del núcleo de las competencias básicas, sino también a los aprendizajes que representan las competencias básicas.[2] El asunto es que, al marcar un nuevo umbral de alfabetización, trazamos una línea que positivamente nos orienta e impele en el quehacer educativo; pero, al mismo tiempo, generamos una zona de analfabetismo que etiqueta a un colectivo, lo que puede inducir a cierta marginación y exclusión semejante a la causada por el actual perfil de alfabetización.

Las CCBB formarán el nuevo umbral de alfabetización de las sociedades modernas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. http://portal.unesco.org/es/

PARTE 3

¿QUÉ ES TRABAJAR EN PRO DE LAS CCBB? ZONAS DE APRENDIZAJE ¿Y QUÉ HAY DE LAS TRADICIONALES ÁREAS CURRICULARES?

No deben ser postergadas a un segundo plano. Nuestra condición de sociedad moderna y avanzada requiere, asimismo, asegurar la continuidad del progreso científico y tecnológico, la adquisición de hábitos personales y naturales saludables, la capacidad de interpretación y participación de las personas en las manifestaciones de tipo cultural y artístico, una correcta preparación laboral y el ejercicio de la ciudadanía con espíritu crítico y colaborativo.

Todos estos apartados justifican y legitiman la presencia de las tradicionales materias curriculares que, por otro lado, no sólo no tienen por qué entorpecer los aprendizajes de las CCBB, sino que se presentan como excelentes medios para su perfeccionamiento, dada la compatibilidad y afinidad plena existente entre las CCBB y las áreas de conocimiento (asignaturas). De hecho, sería prácticamente imposible encontrar a un alumno o alumna al final de la escolarización obligatoria que fuese declarado «competente» en el paquete de acciones que representan las CCBB, y que no hubiese desarrollado al mismo tiempo las competencias académicas precisas para proseguir en otros aprendizajes superiores. Lo que sí sabemos con certeza es que no siempre ocurre lo mismo en sentido contrario.

Yolanda Toral y José Antonio Comino, como asesores de formación del CEP de Motril (Granada) nos recuerdan que podemos la conveniencia de clasificar y distinguir al menos dos tipos de aprendizajes escolares:

- Aprendizajes imprescindibles son aquéllos que necesita un individuo para desenvolverse a lo largo de la vida y responder a situaciones reales.
- Aprendizajes deseables son todos aquellos que sumados a los imprescindibles completarían el cuadro de formación integral de referencia al que debe orientarse la educación escolar en la etapa de escolarización obligatoria.
- Podriamos añadir ciertos aprendizajes que podríamos apellidar de «aconsejables» que, aún siendo buena idea su contemplación en el aula, no revisten el grado de importancia, urgencia y primacía de los otros dos anteriormente mencionados.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El dominio de las técnicas instrumentales, aprender a resolver conflictos sin usar recursos violentos, interpretar tablas o diagramas estadísticos de temas sociales básicos o buscar e interpretar con precisión y eficiencia datos e información en internet, serían ejemplos de aprendizajes imprescindibles.

Comprender la química del átomo, describir los rasgos característicos de las más importantes corrientes literarias o resolver ecuaciones de segundo grado serían aprendizajes deseables para nuestro alumnado al término de la educación secundaria.

Utilizar la mecánica de cálculo de raíces cuadradas, expresarse oralmente o por escrito en un tercer idioma o clasificar memorísticamente a los animales invertebrados pueden ser ejemplos de aprendizajes aconsejables.

Los criterios de evaluación de cara a la promoción y titulación deben hacer alusiones a los aprendizajes imprescibdibles y deseables, desde una debida ponderación; mientras que los aconsejables deben tener un protagonismo relativo en este apartado de nuestra acción pedagógica.

***Cuestión de debate* UF1-3**

No debemos olvidar que, por normativa, los objetivos de etapa de las distintas materias o áreas de conocimiento acompañan a las CCBB formando las dos referencias fundamentales a tener en cuenta durante la evaluación y en la toma de decisiones de promoción o titulación. Lo que sucede es que, debemos eliminar de nuestra mente, cuanto antes, el sesgo académico que nos provoca el adjetivo «curricular». Cuando oímos este término, inmediatamente viene a nuestra mente los contenidos propios de las áreas de conocimiento: superficies y volúmenes de las figuras geométricas, biografías de eruditos, formulación química, gramática de la lengua inglesa o la clasificación e identificación de las rocas, por ejemplo. Todos estos conocimientos siguen formando parte, ciertamente, del currículo, pero ya no lo monopolizan. Con la llegada de las competencias básicas al currículo por normativa, aprendizajes como trabajar en grupo, el espíritu emprendedor y creativo, la resolución pacífica de los conflictos, el comentario y disfrute de las expresiones artísticas propias/ajenas o el ejercicio activo de la ciudadanía, adquieren el rango de «aprendizajes curriculares» tan importantes como los académicos mencionados en el párrafo anterior. Por ello, han de ser programados y evaluados con la misma intensidad y sistematicidad que los tradicionalmente considerados «curriculares». No supone nada nuevo para algún sector del profesorado que ya lo contemplaba y que sólo tiene que realizar ligeros ajustes, y constituye un importante reto de actualización didáctica para otra parte del profesorado que ha de adquirir, necesaria-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mente, competencias docentes en su formación profesional de cara a los aprendizajes básicos no académicos .

COMPETENCIAS CURRICULARES = COMPETENCIAS ACADÉMICAS + COMPETENCIAS BÁSICAS

Imagen zonas de aprendizaje

Encontramos hasta tres fuentes que generan una tripleta de zonas de aprendizajes humanos vivenciados durante la escolarización obligatoria: la discipli-

Zonas de aprendizaje durante la escolarización obligatoria

ZONAS DE APRENDIZAJE	FUENTE	Relación con el currículo	Relación con la programación	Relación con la evaluación
1 Azul	*Disciplinar (Áreas de conocimiento y materias)*	Aprendizaje Curricular	Programable en las distintas concreciones curriculares	Evaluable. Algunos de sus contenidos son tomados como criterios de evaluación
Verde claro	*Disciplinar y competencial*	Aprendizaje Curricular	Programable en las concreciones curriculares	Evaluable y núcleo de las decisiones de promoción o titulación
Verde oscuro	*Temas transversales Curricular y competencial*	Aprendizaje Curricular	Programable en las concreciones curriculares	Evaluable y núcleo de las decisiones de promoción o titulación
2 Amarillo	*Competencial No vinculado directamente con disciplinas*	Aprendizaje Curricular	Programable en las concreciones curriculares	Evaluable y núcleo de las decisiones de promoción o titulación
3 Rojo	*Extraescolar Indirectamente relacionado con disciplinas y CCBB*	Aprendizaje extracurricular	No programable, salvo parte del ámbito familiar	No evaluable aunque se considera como variable contextual

Cuadro 5

Nuestro mayor interés cuando decidimos trabajar las CCBB se centra en las zonas verde claro u oscuro.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nar, la competencial y la extraescolar (incluye la educación formal e informal). Estos aprendizajes, a su vez, se solapan entre sí formando múltiples subámbitos consecuencia de la afinidad entre sus contenidos y la no estanqueidad de estos tres campos de aprendizaje (ver Cuadro 5).

***Cuestión de debate* UF1-4**

Es el momento de hacer una primera aproximación a la idea de trabajar en pro del desarrollo de las CCBB. Esta tarea educativa consistiría, ni más ni menos, que en conseguir que los contenidos académicos (azules) se tiñan de valor competencial (amarillo) hasta volverse verde. Es decir, tenemos que activar los contenidos académicos, ponerlos en valor siendo utilizados, y no meramente almacenados, en la resolución de las tareas habituales de nuestra cotidianeidad. El diseño de este tipo de tareas se convierte así en la unidad básica del trabajo pro CCBB y supone reconocer que hay determinados aprendizajes que sólo pueden adquirirse desde el ensayo y entrenamiento de las capacidades conductuales, procedimentales y actitudinales, puestas en acción de forma simultánea, mientras se resuelven tareas de contextos reales que huyan lo más posible de la abstracción y de los entornos propios de enseñanzas de «laboratorio». Las CCBB, por sus consecuencias y afectación, lideran el grupo de contenidos de la educación obligatoria cuya carácter transversal sirve de referencia tanto a las disciplinas como a la educación en valores, la acción tutorial, la organización escolar o a los llamados ejes transversales, todos ellos contemplados desde el primero hasta el último curso de primaria y secundaria y, además, en todas y cada una de las materias y espacios curriculares de cada nivel. La importancia de las CCBB les confieren un carácter imprescindible para asegurar tanto aprendizajes para la vida como aprendizajes para el resto de los aprendizajes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

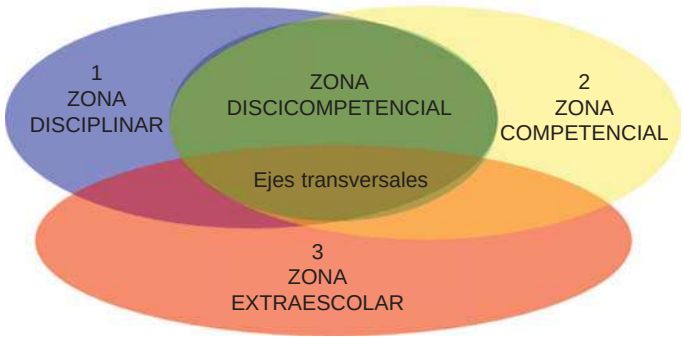
CUESTIÓN DE DEBATE

El debate es una metodología que ayuda a producir aprendizaje y conocimiento, si respetamos algunas reglas básicas:

- *Escucha de forma activa.* No tratando solamente de buscar argumentos para disentir y polemizar, como si la actividad tratara de que hubiese al final vencedores y vencidos. Sí deseando que el tema enriquezca a todo el grupo.
- *Participa.* Mostrando tu punto de vista, respaldando las posturas de compañeros y compañeras, buscando elementos de consenso entre todas las posiciones.
- *Da siempre la posibilidad de que en algunas cuestiones planteadas se generen dos respuestas u opciones distintas, igualmente adecuadas, verdaderas o útiles.* También has de contemplar la posibilidad de que quien propuso el debate lo hizo adrede partiendo de una cuestión ambigua.
- *Respeta el trabajo que ejerza quien modere.* Respetando el turno de palabra y sus decisiones.
- *Llega a cada debate con cierta preparación.* Prepárate leyendo el Manual, otros libros o artículos y partiendo de cierta reflexión personal o de conversaciones con compañeros/as. Acude a las sesiones de debate con respuestas y propuestas propias sobre los puntos orientativos sugeridos en los índices propuestos.

Para el trabajo de las cuestiones de debate formad grupos de trabajo (de 4 ó 5 como máximo) que se mantengan durante toda la formación de este manual. Cada grupo escoge una pregunta de debate, la desarrolla y presenta sus conclusiones.

ZONAS DE APRENDIZAJE



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

***Cuestión de debate* UD1-1**
Índice orientativo

1A. ¿Cuáles de las ocho CCBB son imprescindibles y deben ser desarrolladas durante la escolarización obligatoria?

1B. Relacionad los cambios producidos en las sociedades modernas con el listado de CCBB.

***Cuestión de debate* UD1-2**
Índice orientativo

2A. ¿Deben marcar las CCBB el nuevo listón que defina a la persona alfabetizada de la que no lo es, o han de seguir siendo las enseñanzas instrumentales el criterio de referencia principal?

2B. Si consensuáramos entre todos que las CCBB son el nuevo perfil que define la alfabetización ¿hallaríamos «docentes analfabetos»? Especialmente, ¿en qué CCBB?

***Cuestión de debate* UD1-3**
Índice orientativo

3A. A tu modo de ver... ¿deben excluirse del currículo algunos de los aprendizajes de las CCBB?

3B. La idea de currículo está asociado a uno de estos cinco ámbitos.

A – Contenidos de las materias.
B – Programación escolar.
C – Experiencias escolares de aprendizaje
D – Aprendizajes para la integración social.
E – Un poco de todos los demás.

http://lefanide.blogcindario.com/2007/04/00001-definicion-de-curriculum.html
¿Cuáles de ellos son los más cercanos a tu concepción?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

***Cuestión de debate* UD1-4**
Índice orientativo

4A. A tu modo de ver ¿cuáles de los siguientes elementos escolares deberían sufrir mayor modificación si se desea que el enfoque de desarrollo de las CCBB tenga el éxito esperado?

Trabajo docente colaborativo
Diseño de tareas
Organización escolar
Formación inicial
Formación docente
Metodologías
Recursos
Programaciones
Evaluación
Acción tutorial

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo I

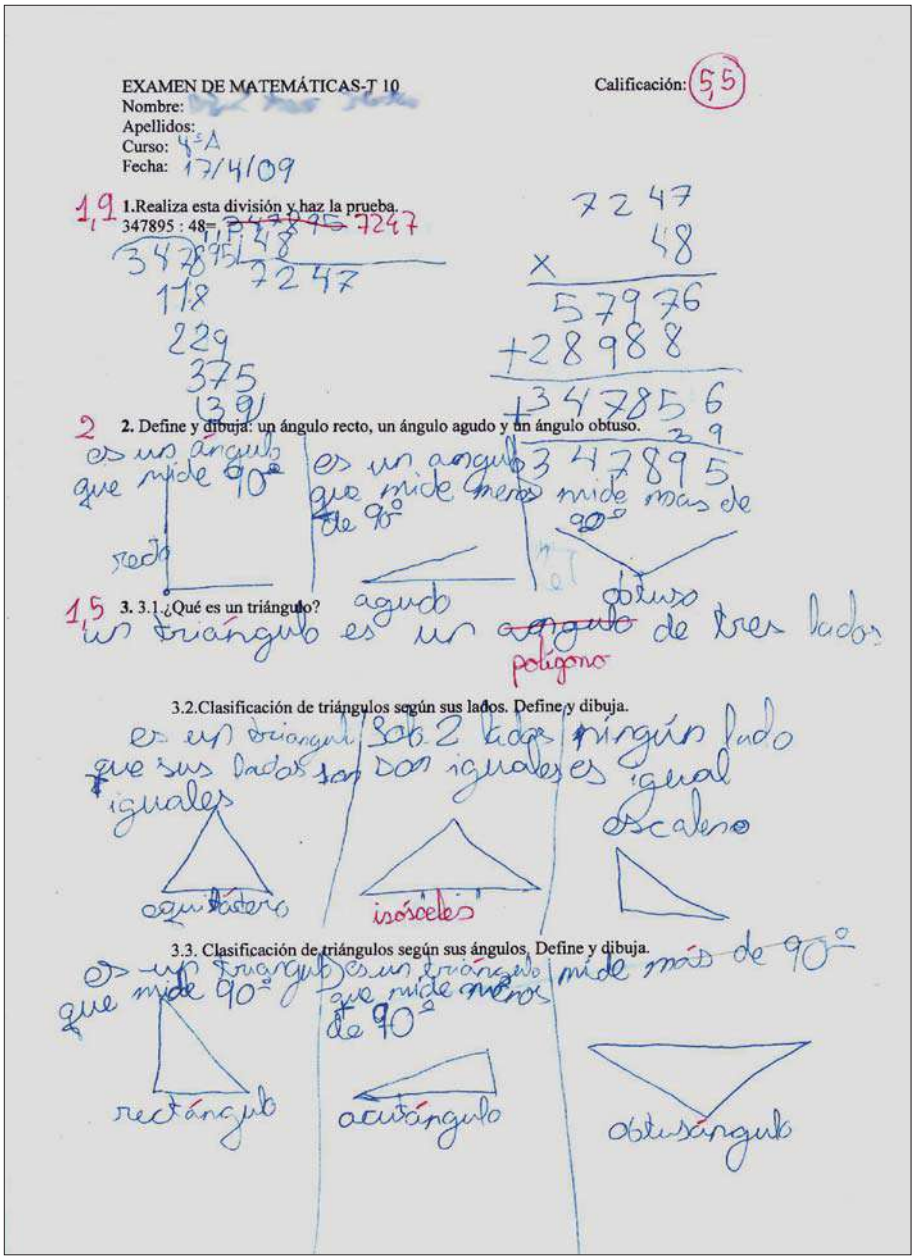
TAREA PRÁCTICA GRUPAL

Observa este control de matemáticas propuesto para un curso de 4º de primaria. Se trata de un caso real. Reflexionar y obtener conclusiones en relación a estas cuestiones:

- ¿Qué tipo de contenidos se trabajan fundamentalmente (conceptúales, procedimentales y/o actitudinales)?
- ¿Los ítems presentan casos habituales de contextos cotidianos?
- ¿Muestra este control si el docente trabajó las competencias básicas?
- ¿Sirve para evaluar el grado de desarrollo de las CCBB?
- ¿Qué tipo de competencias son las que se evalúan?
- ¿Qué denotan los fallos y errores del alumno/a?

Incluso en el caso de que las respuestas fuesen correctas ¿qué valor podemos dar a este tipo de aprendizajes y cuánto tiempo permanecerían asimilados a tu parecer?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



EXAMEN DE MATEMÁTICAS-T 10 Calificación: 5,5

Nombre:
Apellidos:
Curso: 4ºA
Fecha: 17/4/09

1,9 **1.** Realiza esta división y haz la prueba.
347895 : 48 = 7247

7247 × 48 = 347856 + 39 = 347895

2 **2.** Define y dibuja: un ángulo recto, un ángulo agudo y un ángulo obtuso.

es un ángulo que mide 90º — recto
es un ángulo que mide menos de 90º — agudo
mide más de 90º — obtuso

1,5 **3.** 3.1. ¿Qué es un triángulo?

un triángulo es un ~~ángulo~~ polígono de tres lados

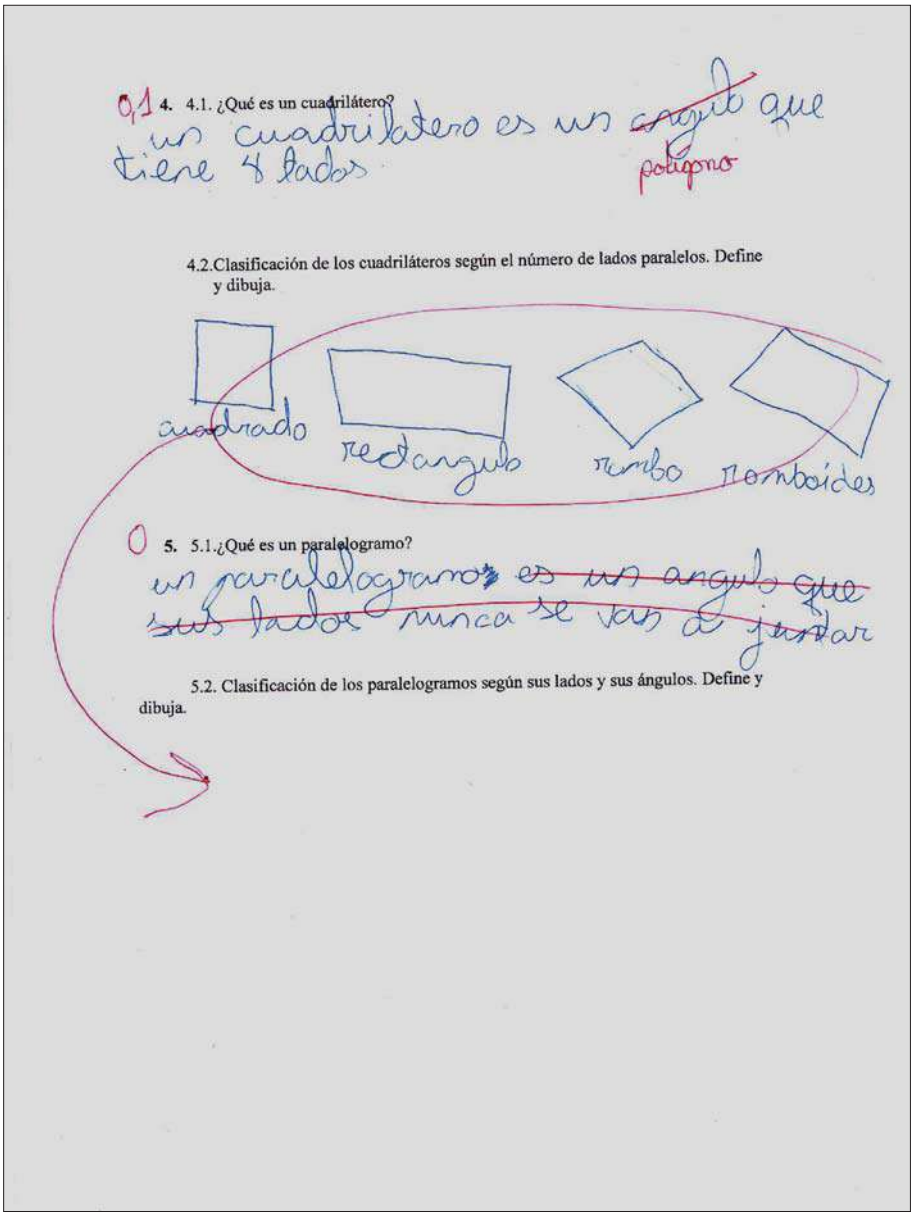
3.2. Clasificación de triángulos según sus lados. Define y dibuja.

es un triangulo que sus lados son iguales — equilátero
son 2 lados iguales — isósceles
ningún lado es igual — escaleno

3.3. Clasificación de triángulos según sus ángulos. Define y dibuja.

es un triangulo que mide 90º — rectángulo
es un triángulo que mide menos de 90º — acutángulo
mide más de 90º — obtusángulo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



0,1 **4.** 4.1. ¿Qué es un cuadrilátero?

un cuadrilatero es un ~~angulo~~ polígono que tiene 4 lados

4.2. Clasificación de los cuadriláteros según el número de lados paralelos. Define y dibuja.

cuadrado rectangulo rombo romboides

0 **5.** 5.1. ¿Qué es un paralelogramo?

un paralelogramo ~~es un angulo que sus lados~~ nunca se van a juntar

5.2. Clasificación de los paralelogramos según sus lados y sus ángulos. Define y dibuja.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

2

DOCE REFLEXIONES DERIVADAS DE LAS CCBB

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura introductoria

LOS TIEMPOS CAMBIAN... LA DOCENCIA TAMBIÉN
Cuestión de debate UF2-1

2

«Aquel mediodía, parte del profesorado aprovechaba la oportunidad que brindaba la convocatoria del claustro vespertino para encontrarse y compartir impresiones durante el almuerzo. Era un buen momento para fortalecer lazos más allá del ámbito estrictamente profesional. Juan siempre se encargaba de recordar al grupo de comensales la ya consabida consigna: prohibido hablar de escuela y de niños. Una norma difícil de cumplir cuando se trata de educadores y educadoras.

Tras la comida llegaba el café. Antonia denominaba a aquellos minutos de preclaustro, el momento de la mesa-estufa. En el orden del día aparecía la propuesta del equipo directivo para adecuar el proyecto de centro a la nueva normativa sobre competencias básicas. Era previsible que la controversia que suscitaba el tema salpicara en la mesa-estufa antes que lo hiciese en el propio claustro.

Yo llevo ya treinta y cinco años dando clases –comentaba Alfonso, a quien le quedaban sólo dos más para jubilarse–. He asistido a cinco cam-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

bios en las leyes educativas, según los caprichos del gobierno de turno. Y si he aprendido algo es que, cada año que pasa, la cosa va a peor. Siempre te saltan con algo a lo que llaman nuevo, pero siempre se trata del mismo perro con distinto collar.

Muchos de los allí presentes asentían con la cabeza las palabras de Alfonso. Los años de experiencia que tenía el compañero te hacían pensar que su argumento era del todo razonable y certero.

María trataba siempre de infundir ánimo y esperanza en el personal. Puede que porque se tomaba muy a pecho el ejercicio de sus funciones de jefa de estudio, o quizás era por el optimismo pedagógico que inducen los estudios de ciencias de la educación que tenía recién acabados.

Vamos a ser sinceros, Alfonso – le respondió María con calma – Ponte la mano en el pecho y responde a estas preguntas que te haré. De los cinco cambios en las leyes educativas que mencionas... ¿En cuántos de ellos hemos variado sustancialmente nuestra forma de dar las clases, de trabajar con el alumnado, de evaluar, de colaborar en los equipos docentes, de apoyar la participación de padres y madres en el aula? ¿Cuántos de estos cambios han sido estables en la debida calidad y cantidad? ¿Qué diferencias hay entre la forma en que enseñabas cuando aprobaste las oposiciones y en la que lo haces en la actualidad?

El tipo de preguntas de este mini-relato es bueno que la traslademos a nuestra propia realidad profesional.

Si bien es cierto que han sido muchas las variaciones en las normas educativas de los últimos años, puede que más de las aconsejables, también lo es la existencia de un colectivo importante de docentes y miembros de las administraciones que, más que haber «asistido» a estos cambios, se han «resistido» a la entrada de los mismos.

Es innegable que nuestra sociedad ha experimentado cambios insospechados hace tres décadas.

Cambios radicales derivados de nuevos perfiles laborales que demandan competencias técnicas antes inexistentes, cambios del conocimiento globalizado del mundo que ofrece el ciberespacio y los medios de comunicación, de la multiculturalidad inducida por el turismo y la inmigración, de una nueva infancia y una nueva adolescencia, de la diversidad en los modelos de familia, de la percepción distinta de los valores y de su escala, del enorme volumen de conocimientos imposibles de abarcar en una sola enciclopedia, e la alta diversidad en el aula, de qué hacer en el tiempo de ocio, de la fuerte competitividad empresarial internacional o de la consolidación de nuestra aún incipiente democracia. La pregunta consecuente

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

para la docencia es clara... Si la sociedad, la familia, el mundo laboral, los valores, el tipo de alumnado, la economía, la política o la forma de comunicarnos, han cambiado tan notablemente… ¿No parece lo más lógico que estas variaciones afecten, de igual forma, al perfil profesional del docente?

Lo que sí es cierto es que «NO podemos educar a nuestro alumnado en el siglo XXI de la misma forma en que se hacía en el siglo XIX [1]». Tal es el reto al que se enfrenta nuestro colectivo docente en el presente:

En nuestras manos está, limitarnos a vivir al remolque de los turbulentos cambios que se barruntan que aún serán mayores en el futuro, o bien abanderar la progresiva evolución social preparando a nuestros niños y niñas para que aquella transcurra de forma acorde con los valores y principios que impregnan nuestros proyectos educativos. La alternativa es meridiana. O bien el mundo nos cambia a nosotros, o bien nosotros cambiamos al mundo. Y en este asunto, las competencias básicas en el entorno educativo, SÍ que tienen mucho que decir.

1 http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a9.pdf Articulo de Manuel Area Moreira. Universidad de la Laguna

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

CARÁCTER BÁSICO, INTEGRAL E INTERACTIVO DE LAS CCBB

1. Carácter básico de las CCBB

Las CCBB suponen el desarrollo del ser humano en OCHO dimensiones consideradas trascendentales en su formación integral. El resto de los aprendizajes priorizan otras competencias destinadas a la capacitación para resolver primordialmente problemas de carácter más específico y suponen cierta especialización al perseguir objetivos diferentes a los de las CCBB, aunque tomen a éstas como primitiva referencia nuclear. Las formas de prevención de enfermedades es un aprendizaje básico, concretamente forma parte de la CB3. Sin embargo, la formulación química no es un aprendizaje básico o imprescindible. Otro ejemplo, identificar el sujeto y el predicado, aún siendo un aprendizaje curricular y académico, no forma parte nuclear de las competencias básicas, aunque puede utilizarse para ello.

Hasta los dieciséis años, durante la escolarización obligatoria, las áreas de conocimiento deben ser medios para desarrollar las CCBB, finalidad última del currículo escolar, y no a la inversa, como viene siendo habitual en la enseñanza tradicional donde las diversas materias escolares condicionan, limitan y mediatizan las intervenciones docentes, convirtiendo la escuela en un organismo social selectivo, propedéutico de enseñanzas posteriores y descompensador, al no respetar los tiempos requeridos para los aprendizajes básicos que, como hemos visto en la Unidad Formativa anterior, hoy en día van más allá de las enseñanzas instrumentales.

Como Moya resalta[2], una competencia adquiere el rango de básica cuando cumple los siguientes criterios:

a) su adquisición está al alcance de la mayoría huyendo del elitismo,
b) el aprendizaje de la competencia supone mayor capacitación para resolver problemas diversos propios de múltiples contextos y dimensiones de la vida que son habituales en el ser humano, y
c) ayuda y facilita el aprendizaje autónomo.

A juicio de los expertos y de las expertas que han sido consultados, las 8 CCBB han pasado con éxito este triple filtrado.

2 http://competenciasbasicas.blogspot.com/2007_08_01_archive.html

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La idea de competencia pasa a formar parte de todo currículo educativo o formativo, pero, varían sustancialmente de contenido y reciben distintos apelativos dependiendo del foro o la etapa en el que se contemplen. En el mundo de la Formación Profesional se definen las llamadas competencias profesionales y a nivel universitario se concretan las competencias universitarias de egreso (la formación académica previa a la adquisición de experiencia puramente laboral). Aunque contengan elementos comunes, ninguna de estas competencias deben confundirse con las CCBB cuyo tres requisitos básicos ya hemos descrito (Ver ANEXO II).

2. Visión integral del ser humano y de sus ámbitos básicos de desarrollo

El fin último de las CCBB es el desarrollo integral de cada ser humano, es decir, lograr que todos los ciudadanos y ciudadanas de las sociedades modernas obtengan una educación básica común equilibrada, actualizada, global y completa en todas sus dimensiones básicas. **Equilibrada**, porque se reconoce que, durante el ejercicio de las competencias al resolver problemas, todos los contenidos involucrados son igualmente esenciales e importantes, incluidos los actitudinales. *Un conductor no es un conductor competente por ser habilidoso al volante y conocer perfectamente las normas de tráfico, si conduciendo es un imprudente*. **Actualizada**, porque los cambios sociales han cambiado el listado de aquellos aspectos catalogados hasta el presente como básicos. Así ha sucedido, por ejemplo, con las tecnologías de la información o el uso de una segunda lengua. **Global**, porque no compartimenta las áreas de aprendizaje permitiendo y aconsejando su interconexión e interdisciplinariedad. Y Completa, al tenerse en cuenta todas las dimensiones básicas del aprendizaje humano: la *personal* (cuerpo, mente y emociones), la *interpersonal*, la *escolar*, la *natural*, la *tecnológica y* la *laboral*.

3. Conexión interactiva de las CCBB

El desarrollo de cualquiera de las ocho CCBB fruto de su aprendizaje en nuestro alumnado implica, consecuentemente, la adquisición de apartados y contenidos válidos para los procesos de desarrollo del resto de CCBB. Queremos decir que las CCBB, por su naturaleza interactiva, no se presentan como compartimentos estancos como ocurre con las áreas de conocimiento, aparentemente inconexas. No sólo es posible, sino deseable, el diseño de tareas y actividades por cuyos aprendizajes se desarrollen varias competencias de forma simultánea (ver UF4 y UF5). Todas las dimensiones cuyos aprendizajes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

son denominados básicos en las CCBB, son igualmente importantes y determinantes en la realización personal de cada ser humano. La falta de una de las ocho CCBB nos haría cojear en nuestra formación integral, por lo que consideramos que las buenas prácticas docentes para el desarrollo de las CCBB deben apuntar al desarrollo integral y simultáneo de las ocho CCBB, en la medida en que más nos sea posible.

Por ejemplo, si vamos por una unidad didáctica que trata la colonización de América en la ESO, nos será fácil hacerlo utilizando internet desarrollando la CB4 (competencia digital). Pero, podemos aprovechar la ocasión para diseñar tareas que desarrollen la CB5 (realizando encuestas sobre la opinión al respecto del mundo latinoamericano), la CB1 (mediante debates), la CB6 (visitando algún museo), etc.

El valor interactivo de las CCBB aumenta cuando comprendemos que representan los mejores aprendizajes que nuestro alumnado pueda recibir para acceder al resto de los aprendizajes más específicos o especializados, incluso los de carácter académico.

Como en su momento lo hacían las enseñanzas instrumentales, las CCBB activan, catalizan y potencian el resto de aprendizajes, tanto académicos como personales o sociales, como si de «*llaves maestras*» se trataran. Por eso se denominan en el idioma anglosajón «*key competence*» (competencias llave o competencias clave).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 2

ENFOQUES DE CONTEXTUALIZACIÓN, DISCIPLINARIEDAD, INTERDISCIPLINARIEDAD, METADISCIPLINARIEDAD Y EXTRADISCIPLINARIEDAD

4. Trasferencia contextual

Cobran especial interés aquellos tipos de aprendizajes y metodologías de trabajo didáctico que representen tareas similares a las demandadas en aquellos contextos cuyos patrones de resolución puedan ser transferibles a contextos semejantes. Lo que mide la calidad del modelo educativo que una escuela desarrolle es el grado en que los aprendizajes concedan a su alumnado mayor nivel de competencia para resolver las necesidades propias de la vida real. Así pues, cuanto mayor capacidad de transferencia exista entre las actividades «simuladas» en el entorno escolar y el que se da en el entorno extraescolar, mayor desarrollo de las CCBB estaremos consiguiendo.

Si comenzamos a enseñar qué son ecosistemas, hagámoslo partiendo del propio ecosistema próximo a nuestro alumnado. Este ejemplo explica el por qué la transferencia contextual es uno de los déficits más notables de los libros de textos, ya que a las editoriales les resulta imposible contemplar en sus textos todos los contextos cercanos a cada uno de los alumnos y alumnas lectores.

5. Transversalidad disciplinar y globalización

Todas las CCBB pueden y deben ser trabajadas desde cada una de las áreas del saber y en todos los niveles sin excepción, aunque cada materia puede prestarse más al desarrollo de una u otra. Así debe ser contemplado por el docente ya desde el mismo momento de sus concreciones curriculares (programaciones), especialmente, en la selección de metodologías y en el diseño de tareas. A la hora del trabajo escolar diario, especialmente en las etapas educativas más tempranas, ha de evitarse siempre que sea posible, la división clásica de las materias, sencillamente porque tal división no existe en el mundo real cuando nos enfrentamos a los problemas más cotidianos. Cuando nos proponemos facilitar el desarrollo de las ocho CCBB podemos hacerlo desde distintas perspectivas de transversalidad: en un mismo curso escolar dentro de una misma área, en un mismo curso pero desde diversas áreas a la vez, o a nivel de varios cursos concatendados correspondientes a una misma etapa educativa. La coimpli-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cación de los miembros del equipo docente de un grupo de alumnado no sólo es aconsejable sino imprescindible, porque resulta imposible para cualquier docente, desde el trabajo solitario y a través del área de su especialidad, conseguir el desarrollo básico de todas las CCBB. El trabajo colaborativo, globalizado e interdisciplinar es uno de los fundamentos primordiales en el desarrollo de las CCBB y, para muchos, la competencia docente más necesaria durante la escolarización obligatoria. La globalización (centralización de los aprendizajes en temáticas globales capaces de lograr la concurrencia de varios contenidos de áreas y de CCBB) sigue siendo el enfoque matriz de trabajo en primaria y la interdisciplinariedad (entrecruzamiento de contenidos de distintas materias en la resolución tareas y actividades) en secundaria.

Por ejemplo, mediante la noticia de inmigrantes que llegan a nuestras costas podemos tocar aspectos relacionados con matemáticas (estudios de gráficos y estadísticas), lengua y literatura (lectura de libros y conferencias de ONGs), Geografía e Historia (de los lugares de procedencia), Segunda lengua (textos o videos en otros idiomas), Educación artística (exposiciones artísticas de imitación a la de pueblos de otras culturas), Economía (estudio de las causas económicas de las migraciones y del fenómeno de la globalización), etcétera.

6. Importancia de lo metadisciplinar

Cada vez cobran mayor importancia en el mundo de la pedagogía aspectos que no son recogidos por las áreas de conocimiento y materias, ni tampoco son abordados a nivel extraescolar resultando ser, sin embargo, factores esenciales y determinantes en el devenir de los procesos de enseñanza/aprendizaje. En el ámbito de lo metadisciplinar resaltaríamos aspectos como las estrategias y estilos de aprendizaje y organización del trabajo, la gestión de los errores en la resolución de tareas, el autocontrol, la adaptación al trabajo en grupo, las formas pacíficas de diálogo para la transformación positiva de los conflictos, el conocimiento práctico de técnicas de optimización del estudio o de las pautas básicas ante resolución de problemas, los procesos de toma de decisiones, los proyectos integrados individuales o grupales, etcétera, en resumen, todos aquellos apartados relacionados con el autoconocimiento y la mejora en el aprendiz de sus propias dinámicas formativas. Son muchas las alusiones a estos contenidos metadisciplinares en la descripción de las ocho CCBB, ya sea de forma directa, como la CB7 que resalta la competencia básica de aprender a aprender (aprendizaje autónomo) o la CB8 referida a la autonomía en la toma de decisiones y en la planificación y desarrollo de proyectos (iniciativa personal). Estos aspectos metadisciplinares, por tanto, forman parte ya del currículo y, en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cierto modo, actúan de pegamento catalizando y mejorando el resto de aprendizajes. Lo metadisciplinar forma parte, también, de habilidades, conocimientos o actitudes de las demás CCBB. Sin la existencia de competencias metadisciplinares el aprendizaje carecería de orientación educativa y se vería limitado en su potencial de formación, pudiendo incluso llegar la ocasión en que dejara de producirse en caso de no estar presente alguien que desempeñe la labor de orientar correctamente el proceso. Lo metadisciplinar no debe ser abordado sólo desde la programación de actividades tutoriales sino que, fundamentalmente, debe formar parte de la función docente y ser contemplado por el profesorado desde la idiosincrasia de todas y cada una de las especialidades o materias. Se trata, como afirma Zabala (2007), de un área común en el que estaría involucrado todo el equipo docente coordinado por quien ejerza la tutoría, aunque, también puede ser conveniente el disponer de un espacio temporal determinado para complementar este quehacer sin la presión que nos produce el impartir el temario completo de una asignatura. El Gobierno Vasco engloba esta última tarea dentro del currículo en la llamada *Área de Tutoría y Orientación*, pero entendiendo por función tutorial la que debe ejercer cualquier profesor o profesora, independientemente de si tiene un grupo o tutoría a su cargo.

La creación y utilización de mapas conceptuales (con programas informáticos como *Cmaptools,* p.e.) puede valernos como ejemplo de aprendizajes de tipo metadisciplinar.

7. Importancia de lo extradisciplinar

Existen muchas tareas cotidianas en las que nuestro alumnado aplica destrezas, conocimientos o actitudes cuyo aprendizaje se produjo fuera del entorno escolar. El que los centros escolares limiten su esfera de acción y reflexión diaria estrictamente a los contenidos propios de las áreas y materias regladas es uno de los defectos más notables de la educación tradicional y contradice profundamente los principios pedagógicos evocados por las CCBB alejando la escuela de la realidad.

Este atrevido enfoque extradisciplinar podemos llevarlo a cabo fundamentalmente de dos modos:

a) Dando cabida a los problemas y contenidos propios de la calle, de los medios de comunicación, de la casa y del mundo tecnológico, en las actividades y contenidos de las materias, aunque en un principio nos parezcan temáticas impropias para ellas. Especialmente, desde la pro-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

gramación de tareas en las actividades complementarias, extraescolares o de las tutorías. El entorno familiar representa así un contexto ideal para el desarrollo de las CCBB.

b) A través de salidas extraescolares o con proyectos y tareas cuya realización se produzca en entornos extraescolares con los que al alumnado debe familiarizarse. La incorporación de las TIC en el aula incide enormemente en esta posibilidad.

En resumen, llevar la calle a la escuela y la escuela a la calle.

Curiosamente, muchas personas pueden desarrollar un alto porcentaje de los ámbitos relacionados con las ocho CCBB sin necesidad de acudir a un centro escolar o, en ocasiones, a pesar de su escolarización. Esto es debido a que estos tipos de aprendizaje guardan relación directa con el desarrollo de las capacidades elementales para satisfacer las necesidades primarias y cotidianas del ser humano: supervivencia, desempeños laborales, habilidades sociales, valores, actividades de ocio, relaciones socioafectivas... Así, pues, son muchas las personas que se expresan y comunican perfectamente en un segundo idio-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ma, aprenden a manejar con soltura los medios tecnológicos, se relacionan con el entorno natural y social adecuadamente o poseen espíritu crítico o emprendedor, siendo todos componentes específicos de las ocho CCBB, mediante aprendizajes extraescolares adquiridos en la enseñanza *informal* o *no formal*.

PARTE 3

GRADACIÓN, PROTAGONISMO Y DESCOMPOSICIÓN DE LAS CCBB

8. Gradación en la adquisición de las CCBB

Cuando afirmamos que las competencias no pueden ser alcanzadas nunca por completo queremos decir que, una vez formuladas, se transforman en referentes utópicos, en ocho tipos de aprendizajes en cuya adquisición vamos avanzando mientras vivimos, grado a grado, y que nunca son adquiridas de forma completa. Esta reflexión asegura que, sea cual sea nuestro nivel de adquisición, siempre existirá un aspecto, un descubrimiento o un matiz por aprender. Pero *«nadie camina hacia la estrella polar para llegar hasta ella, sino para tomar la dirección norte»*. Significa esto que, aunque las CCBB nunca pueden conseguirse del todo, sí que sirven para orientar los progresos en su adquisición. Entonces... ¿no pueden ser evaluadas? Si entendemos por evaluación un dicta-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

men en el que sólo caben dos posibilidades, decir que se es completamente competente o lo contrario, entonces, siempre suspenderíamos. Desde esa perspectiva y tras una lectura detenida de las ocho CCBB, seriamos miles los profesores y las profesoras que saldríamos tildados de «incompetentes».[3] Pero, al tratarse de competencias susceptibles de ser gradadas y en las que, además, fijamos unos niveles «básicos» de adquisición, por estar las CCBB compuestas de contenidos (destrezas, conocimientos, actitudes en una diversidad de contextos) que sí pueden ser adquiridos, alcanzados y evaluados, y si entendemos por evaluación un proceso en el que informamos del grado en que cada una de estas competencias se van adquiriendo en relación a un nivel básico establecido criterialmente a fin de reorientar los procesos educativos, vemos que la evaluación de las CCBB, no sólo es posible, sino imprescindible. La clave de la evaluación se basará ahora en el establecimiento de criterios adecuados para diagnosticar el grado de adquisición de las competencias básicas, es decir, el grado en que el alumnado demuestra su aprendizaje de destrezas, aplica los conocimientos y manifiesta las actitudes y valores que consideramos básicos a la hora de interpretar los contextos reales y de resolver los problemas que estos generan de forma adecuada. La gradación implica dos matices en la evaluación al tener que ser ésta: formativa y criterial. Los cuatro grados (inicial, medio, avanzado y experto) con los que se evalúan generalmente las competencias pueden utilizarse también para competencias más específicas cuando pormenoricemos en descriptores más concretos dentro de cada una de las CCBB.

Analicemos una competencia específica dentro de la competencia digital CB4. Ésta podría ser, por ejemplo, *«uso del correo electrónico como forma de comunicación digital adjuntando archivos de textos o de imágenes»*. En los ciclos primero y segundo podríamos marcar como listón un nivel inicial. En el tercer ciclo de primaria podría demandarse un nivel medio y en la ESO un nivel avanzado o experto.

9. Protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje

La mayoría de las definiciones de competencias contienen alusiones a la resolución de problemas y a una respuesta eficiente a las demandas que se derivan de las tareas cotidianas más habituales y relevantes. En quien se debe desplegar todo el potencial que representa el desarrollo de las CCBB, es en el

3 ¿Quién de nosotros y nosotras se comunica óptimamente de forma oral y escrita, en lengua extranjera? (CB 1) O, ¿quién tiene un dominio perfecto de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación,(p.e. ordenadores)? (CB4) O ¿quién ejerce la ciudadanía democrática más allá de la participación en elecciones electorales o la ayuda a alguna ONG? (CB5).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

alumno o en la alumna, no en el docente. El profesor o la profesora puede, y es fundamental, «enseñar» los contenidos parciales, los componentes de la competencia (lo que no garantiza el aprendizaje de la misma), y diseñar situaciones-problema donde el aprendiz «*entrene*» la aplicación combinada de estos contenidos y adquiera los aprendizajes que de forma directa son imposible de ser transmitidos. También puede ayudar al aprendiz en su labor de autorregulación del aprendizaje, para que reconozca y gestione positivamente los errores que se produzcan minimizando el efecto negativo de los «ruidos» (interferencias en el aprendizaje). Pero, sólo se llega a ser más competente en la resolución de una determinada tarea cuando, desde la propia actividad experimental, desde una cierta soledad del aprendiz, se combinan adecuadamente dichos contenidos y se consolidan los procesos de aprendizajes empleados permitiéndose la transferencia a situaciones y contextos semejantes. Las CCBB suponen el respaldo a una concepción funcional de la educación y a los modelos de apren-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dizaje significativo donde el alumnado es el principal artífice. Con las CCBB, la famosa pareja que recuerda el proceso (enseñanza/aprendizaje) sufre un vuelco en la relevancia de los dos momentos complementarios tomando la iniciativa el aprendizaje, que al fin y al cabo, es el objetivo principal de la educación y puede producirse incluso en ausencia del primero, así parecen indicarlo *Cabrerizo y otros (2007).*

Las CCBB son, en cierto modo, descubrimientos personales a los que el alumnado debe acceder fruto de la interacción entre su desarrollo madurativo, sus aprendizajes de partida, el reto motivador de adquirir nuevos aprendizajes y la experiencia constructivista del propio desarrollo de las tareas que el docente diseña y presenta, sabedor de que serán el mejor caldo de cultivo de para las CCBB.

Por ejemplo, el aprendizaje de las ventajas del trabajo en equipo, es imposible su adquisición desde la simple explicación del docente. Se requiere su práctica real continuada tomándolo como metodología habitual de trabajo en el aula, y no sólo puntual.

10. Descomposición de las CCBB

Como ya hemos afirmado y más tarde detallaremos, cualquier tipo de competencia, incluidas las CCBB, contiene un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para resolver determinadas tareas de mayor o menor complejidad. Este hecho facilita el aprendizaje puesto que nos permite orientar nuestras metodologías y nuestras propuestas de actividades de tal forma que nos aseguremos la puesta en acción de dichos contenidos. Sin embargo, tal descomposición no nos debe conducir al error de proponer *solamente* actividades de aprendizaje diversas destinadas cada una a la adquisición de cada uno de los contenidos, de forma separada (fragmentada), sino combinadamente. Puede que evaluemos óptimamente cada apartado producto del *aprendizaje fragmentado*, pero ello no garantiza en absoluto la adquisición de competencias, a lo sumo nos asegura el alcance de algunas capacidades. El carácter integrado y simultáneo en que deben utilizarse los contenidos de una competencia es requisito indispensable para que se aprenda y consolide de forma apropiada.

Podemos además descomponer las CCBB en otras dimensiones (también llamadas subcompetencias, apartados o ámbitos dentro de una CB general) y, aún más, en competencias específicas (elementos y apartados que describen aspectos concretos dentro de una unidad didáctica). En ambos casos se describen competencias relacionadas con tareas de ámbito menos general.

Las dimensiones de las competencias suelen utilizarse para concretar el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

currículo (programaciones de etapa y de unidades didácticas) sin olvidar el desarrollo de cada una de las aristas de cada CB.

Las competencias específicas nos ayudan a definir operativamente competencias reducidas relacionadas con una unidad didáctica o una tarea de aprendizaje (Ver ANEXO III).

PARTE 4

COMPETENCIAS DOCENTES Y LA POSIBILIDAD DE PERVERSIÓN DEL CONCEPTO DE CCBB

11. Competencias básicas y Competencias Docentes

Si nos dejamos llevar por la perspectiva pedagógica que inspiran las CCBB nos damos cuenta enseguida de que éstas conllevan, irremediablemente, una renovación o actualización de las propias competencias de un docente. El perfil del docente competente del futuro nos conduce al aprendizaje de una serie de destrezas, conocimientos y actitudes que en algunos aspectos pueden ser opuestos a los que tradicionalmente les adjudicamos. Los conocimientos metodológicos o didácticos a la hora de diseñar actividades, el uso funcional y pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación, el conocimiento y compromiso real con los ejes transversales, la permanente actualización pedagógica y disciplinar, el trato simultáneamente disciplinario y afectivo de calidad, las dinámicas de acción tutorial, el uso extendido y básico de una segunda lengua, el abordaje de los aprendizajes desde una educación interdisciplinar contextualizada e integral, la normalización de la convivencia en escenarios de diversidad y multiculturalidad o el tratamiento igualitario que exige, en ocasiones, un tratamiento diferencial y compensador ante el alumnado que sufre por sus discapacidades o por trato discriminatorio de partida, son algunos de los contenidos que han de formar parte de estas competencias docentes y del perfil del educador o educadora del futuro. En síntesis, la propuesta de las CCBB terminará confirmando o mejorando las competencias profesionales de aquellos docentes que se animen a adoptar su concepción y a experimentar con el desafío pedagógico que suponen.

Inevitablemente, la actualización y adquisición de estas competencias docentes requieren una formación permanente de calidad, objetivo principal de los Centros de formación del profesorado de Andalucía.

El educador mediocre habla. El buen educador explica. El educador superior demuestra. El gran educador inspira. «W.A.Ward».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

12. Riesgos de que la aportación original de las CCBB sea pervertida

El Concejo de Castilla y León, por ejemplo, advierte del peligro de usar las CCBB como pretexto para justificar una *función mercantilista* de la escuela. En la propuesta de competencias básicas de nuestra comunidad autónoma sólo aparece el término laboral en una ocasión, concretamente en la CB2. Sin embargo, desde 2002, en el Reino Unido aparece como competencias clave «*las competencias genéricas que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y competitivo...*». Aún poseyendo cierta lógica esta propuesta de CB, hay que huir de una consideración monopolista de la misma que condicionara todo el trabajo docente a la capacitación exclusiva de empleados y empleadas aptos para el tejido productivo empresarial, sin matiz alguno.

Otro riesgo que se corre en nuestra comunidad educativa es el que la presión administrativa se limite sólo a exigir la contemplación de competencias específicas en las *programaciones* de las unidades didácticas, sin que exista formación de calidad alguna que aproveche la oportunidad única que brinda esta novedad pedagógica, ni en el profesorado, ni en el mismo cuerpo de la inspección.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

También, es posible que el modelo tradicional de enseñanza cobre fuerza en el futuro con el clásico lema «*cualquier tiempo pasado fue mejor*» y sus adeptos ignoren las CCBB o las utilicen, bien para volver a estancarse en la enseñanza básica de antaño de las cuatro reglas, o bien para *legitimar una propuesta academicista* de la educación secundaria obligatoria, especialmente en la segunda etapa, que persista en que sea propedéutica del bachillerato reivindicando el «valor honorífico» y simbólico de los conocimientos de las áreas y materias curriculares.

Aprender a trabajar las ocho CCBB solamente desde la disciplina de la que uno es especialista significa, aunque un importante avance, un enfoque insuficiente, puesto que se corre el riesgo de no contemplar aspectos metadisciplinares, interdisciplinares y extradisciplinares en la programación y acción docente, de ahí que *trabajar colaborativamente en equipos docentes* sea uno de los retos didácticos más imprescindibles en nuestro sistema educativo actual.

PARTE 5

REACCIONES ACTUALES DEL PROFESORADO ANTE LA INTRODUCCIÓN DE LAS CCBB EN EL CURRÍCULO

La entrada de las CCBB en el currículo supone una redefinición del mismo. El noventa por ciento del profesorado asocia currículo, de forma casi exclusiva, con las áreas de conocimiento impartidas en los centros educativos. El diez por ciento restante, casi en su mayoría, delega los aspectos recogidos en las CCBB que no son de carácter disciplinar a las actividades complementarias o de tutoría considerado como trabajo docente extradisciplinar, como si se tratase de un ámbito anexo al currículo pero que no forma parte principal del mismo. Con la entrada de las CCBB en el currículo se respalda esta renovada concepción de la educación obligatoria y se da un importante giro en la orientación de la misma que afecta a los elementos restantes, como un efecto dominó inevitable, si se desea asumir la filosofía de trabajo docente que conlleva. De todas formas, hay que ser conscientes y realistas ante las limitaciones que habrá de superar este enfoque en la realidad escolar, pues, ya son una realidad una amplia gama de inconvenientes y obstáculos los que se está encontrando al tener que desbancar un modelo de escuela obsoleto y caduco que se empecina en monopolizar la enseñanza, más que por su calidad y eficiencia, por la comodidad que comporta no tener que iniciar renovación alguna:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Primeramente, existe un segmento del profesorado que no llega a compartir los principios básicos del trabajo pro CCBB. Afortunadamente, representan sólo a una minoría del conjunto de los docentes. Dicen que las CCBB «*culminan otro cambio más en el sistema educativo, propiciado por nuestros gobernantes*», que, «*el alumnado fracasa porque se ha perdido la cultura del esfuerzo y ya no se estudia como antes*» o que «*la gente sabe cada día menos porque ya no se dan conocimientos quedando todo en fichas de copiados y pasatiempos*». Generalmente, este profesorado se haya instalado en la queja continua y deriva la responsabilidad de las causas que originan el fracaso escolar a otros colectivos (padres y madres, administraciones, medios de comunicación...) que, si bien comparten esferas de responsabilidad y causalidad, no lo son en tal grado como para permitirnos estar exentos de una necesidad de revisión y actualización en nuestras dinámicas de trabajo diario. El núcleo del dilema que hay tras este posicionamiento es la sobrevaloración de las metodologías educativas tradicionales basadas en un carácter transmisivo de la enseñanza y en modelos de autoridad rígidos, ante un perfil de alumnado que es diametralmente distinto al que existía hace unas décadas. En la actualidad, es fácil observar decenas de transformaciones notables en la diversidad del alumnado dentro de cada aula, en el sistema educativo y político, en la competencia internacional y la globalización, en los modelos familiares, en los tipos de salida laboral o en el grado de impacto de las tecnologías de la comunicación y de la información. Ya de por sí, cada uno de estos cambios puede poseer entidad suficiente como para hacernos adoptar medidas que transformen y adapten la escuela a la nueva sociedad. Añorar tiempos pasados y permanecer inamovibles en nuestros estilos didácticos y curriculares, creyendo que así se devolverá a la sociedad el «falso equilibrio» primitivo, además de *no* ser *funcional* (por constituir una obstinación inútil e ingenua la de creer que se puede tratar al alumnado de cada generación de la misma forma), tampoco es *moderno* (no sigue la línea de los modelos pedagógicos que obtienen mayor éxito en países europeos similares al nuestro) y, sobre todo, *no desarrolla aprendizajes básicos* como representan las CCBB (quedándose sólo en aspectos fragmentados de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estos aprendizajes, obviando apartados primarios de la vida cotidiana actual contribuyendo a generar personas y ciudadanos con desarrollos deficitarios y desequilibrados, dejando a las familias abocadas a compensar en escenarios extraescolares, con la educación formal o informal).

– Hay otros compañeros y otras compañeras que opinan que es «*más de lo mismo*», que las CCBB suponen bautizar con términos diferentes las mismas aportaciones de la conocida Escuela Nueva. De ahí que sientan cierta sensación de que ya trabajan en sus aulas en *pro* de las CCBB aunque, quizás, no hayan leído aún con detenimiento los contenidos de los ocho aprendizajes básicos recogidos por las ocho CCBB. Un análisis sincero y detenido de nuestro trabajo puede llevarnos a observar carencias y estilos docentes viciados que adolecen de falta de una intencionalidad en priorizar el desarrollo de lo básico y conservan, como si de una adicción se tratara, pautas, protocolos y procesos ya anticuados, que perpetúan dinámicas inservibles u obsoletas de cara al desarrollo de las CCBB aunque puedan ser útiles para otro tipo de competencias de tipo académico o de intereses creados de muy distinta motivación original. Las CCBB no suponen un cambio sustancial de los principios actuales del sistema educativo, y en esencia no lo contradicen, más bien, vienen a introducir aquella ficha del rompecabezas o piedra angular que el edificio necesitaba para dar significado y sentido a todo el conjunto completo.

– Un amplio colectivo docente estima que las competencias básicas no representan novedad alguna, sólo un aviso de la importancia de asegurar la enseñanza de los contenidos instrumentales, renunciando a pasar a cualquier otro tipo de contenidos mientras no se consoliden los primeros, en referencia a áreas de Lengua y Matemáticas. Como ya apuntamos en la unidad formativa anterior, la enseñanza de las instrumentales tienen en común con las CCBB su catalogación de contenidos básicos y su identificación de «llave» de los demás aprendizajes. Pero hay dos diferencias fundamentales:
  Una, el elenco de CCBB va más allá de los designados en la enseñanza instrumental, superando a las tradicionales áreas curriculares de Lengua y Matemáticas. Aunque no se minusvalora la lectura, la escritura o el cálculo, al contrario, se le confiere el carácter básico a otros ámbitos que se añaden, como el digital, la segunda lengua, el aprendizaje autónomo,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

el ejercicio de la ciudadanía democrática o el espíritu crítico y emprendedor.

Y dos, Si las instrumentales se mencionaban como apellido de la «enseñanza», las competencias básicas exigen cambiar el nombre por el de aprendizaje. ¿Por qué? Por el protagonismo que adquiere el alumnado con su activa participación en el proceso de adquisición de las CCBB que, en ocasiones, sucede de forma casi espontánea y sin la necesidad de una presencia física del educador, algo casi impensable en las competencias curriculares de tipo académico.

A partir de esta breve reflexión, podríamos denominar a las CCBB como *los nuevos aprendizajes instrumentales del siglo XXI*.

No es cierto, pues, que las CCBB supongan una «bajada» de exigencia de competencia curricular en el alumnado. Al contrario, en general, para el profesorado se aumenta dicho nivel al redefinirse y ampliarse la selección de aprendizajes instrumentales o básicos. Y para el de secundaria, no tienen por qué «tocarse» las competencias académicas fijadas en los objetivos generales de etapa, a menos que encontremos demasiados vestigios de aprendizajes academicistas (no funcionales) en detrimento de los aprendizajes competenciales (básicos o clave) a la hora de realizar concreciones curriculares para grupos concretos de alumnado. Esta reflexión sí que debe llevarnos a adoptar criterios de eficiencia (economía de esfuerzos) a la hora de repartir los espacios y tiempos escolares y en la selección de metodologías y tareas.

Por ejemplo, el decreto de enseñanzas mínimas nos habla de contemplar la raíz cuadrada en las unidades didácticas en la ESO. Esto nos obliga a impartir dicha enseñanza, pero, no nos dice nada sobre que dediquemos dos semanas a que el alumnado aprenda el mecanismo de cálculo de la raíz cuadrada de números decimales sin utilizar la calculadora. Parte de estas dos semanas podrían ser dedicadas al desarrollo de competencias básicas matemáticas, mucho más imprescindibles y vitales.

– Ante el apremio de parte de la Inspección, otra porción de los docentes relacionan de forma automática las CCBB con el conocer qué cambios se han de tener en cuenta en las programaciones de etapa y de aula para que resulten de su agrado. Si no ahondan más en el tema, o si la inspección no le da el tiempo suficiente para madurar, practicar y consolidar modelos didácticos que trabajen las CCBB, será prácticamente inevitable que se termine copiando y pegando programaciones elaboradas por otros compañeros y compañeras o, más probable aún, de editoriales que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ya usan esta estrategia para asegurar sus ingresos económicos por venta de libros de texto. Y es que, desde un primer momento hay que tomar la decisión de priorizar, o bien la correcta elaboración de las programaciones tendiendo en cuenta las CCBB (apartado importante, sin duda, pero que no deja de ser superficial), o bien el verdadero trabajo en pro de las CCBB (que conlleva cambios sustanciales en el diseño de tareas, en los recursos metodológicos, en las estrategias de acción docente, en la orientación y acción tutorial, en la elección de contenidos y la debida contextualización, a la hora de la evaluación y de la promoción, en el trabajo colaborativo docente o en la organización y funcionamiento del centro y de las aulas... entre otros aspectos).

– Por último, existe otra parte del profesorado que advierte que trabajar por CCBB supone reconocer determinadas diferencias de fondo con su rutina de trabajo. Estos compañeros y compañeras perciben en un principio cierta sensación de mezcla de pesimismo, vértigo y vacío al cuestionarse la propia fundamentación pedagógica de su dinámica docente diaria. Tal sentimiento, no sólo es natural sino intrínsecamente positivo, ya que la formación docente en CCBB pertenece a un tipo especial de formación, es decir, su aprendizaje no se produce por simple *adición* (unos conocimientos y destrezas a sumar con los que ya se poseen), sino por *reestructuración* (al tiempo que se practica se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que suponen eliminar o modificar, para siempre, los elementos ya anteriormente consolidados, puede que tras años de experiencia).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

TAREA PRÁCTICA DE REPASO DE LAS UF1 Y UF2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1														■
2		■	■				■	■		■			■	
3				■								■		
4										■				■
5					■			■	■		■			
6	■		■	■			■							
7					■			■				■		
8	■								■			■		
9		■					■	■		■				■
10					■									
11		■					■			■				

HORIZONTALES:

1. Cualidad de las tareas que desarrollan CCBB por la que aseguramos que los aprendizajes que producen sirven para contextos y situaciones semejantes. 2. Primera letra. Real Academia Española (al revés). Vocal. Unión Deportiva. Empiece de Italia. 3. Reglamento de Organización y Funcionamiento. Tipo de aprendizaje usual en los seres humanos caracterizado por producirse desde la propia práctica, desde dinámicas de ensayo-error. Colegio Público. 4. Llamamos así a la persona competente en la CB3. En química, su símbolo es «AU». 5. Superficie (al revés). Antigua matrícula de Málaga. Cero. «Y» en inglés. 6. Consonante. Nota musical. Máximo grado en una competencia. 7. Acción de dar el turno de palabra en un debate (1ª persona del singular). Nueva York. Apelativo de los centros digitales que no son aún TIC. Extraterrestre. 8. Competencia básica cuya carencia se considera hoy también motivo de analfabetismo. Antigua matrícula de Orense. Símbolo químico de un gas noble. 9. Primera vocal. Al desarrollar la CB8 Innova, inventa... Otra forma de medir la temperatura distinta a los º C. Letras desordenadas de la televisión vasca. 10. Prefijo que añade el significado de »más allá» o »fuera de». Cada ámbito concreto en que podemos descomponer una competencia básica. 11. Última vocal. Número de competencias básicas mínimas descritas en nuestras normativas. Se pronuncian igual, se escriben diferente. Pronombre demostrativo.

VERTICALES:

1. Su buen diseño es la unidad básica del trabajo en pro de las competencias. Cien. Universidad de Málaga (al revés). 2. Consonante. Grupo europeo de expertos y expertas que identificaron las competencias básicas (al revés). España. 3. Alfa. «Para», en inglés. Leo para que otros copien. 4. Preposición, al revés. Nota musical. Puesto en una organización que supone mayores obligaciones y responsabilidades (al revés). 5. Curo, doy salud. Para un chino, imposible de pronunciar. Siglas de los aprendizajes que han poseído el listón de la alfabetización hasta la llegada de las CCBB. Letra muda. 6. Tipo de aprendizaje que capacita al aprendiz pero no lo hace más competente por facilitar contenidos de forma separada y desintegrada. 7. Segunda vocal. Hermana de su madre. Ahora. Letra latina. 8. Consonante vibrante. Universidad de Cantabria. Se escribe a cambio de la «i» en ocasiones. Cincuenta en números romanos. Pronombre posesivo, primera persona. 9. Moneda de la U.E. Felicidad, risa, sarcasmos en el argot digital o en el uso del móvil. Nombre inglés con que se denominan a las CCBB recordando su potencial para acceder a otros aprendizajes más específicos. 10. Navarra. Primera letra del alfabeto. Para Karl Marx, la religión lo es. No en una sola letra. 11. Añadido a «curri» significa el conjunto de aprendizajes (académicos y competenciales) esperados y deseados en nuestro alumnado durante una etapa educativa concreta. Tipo de competencias propias de los estudios universitarios. 12. Marchad. Extensión de archivos comprimidos usados en el entorno windows. Unidad de medida de información equivalente a la elección entre dos posibilidades igualmente probables. 13. Vocal abierta o fuerte. Situaciones, entornos o escenarios en el que se desarrollan actividades o tareas (en las CCBB han de ser siempre cotidianos). 14. 3,14159265... Conjunto de regalos y dinero entregados por alguno de los futuros cónyuges en compensación por las cargas derivadas del matrimonio.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD2-1**
Índice orientativo

1A. Identificad tres aportaciones importantes de las CCBB a la LOE y a nuestro sistema educativo.

***Cuestión de debate* UD2-2**
Índice orientativo

2A. ¿Estás de acuerdo con esta afirmación: «Cada competencia básica debe ser abordada en el área curricular con la que tenga afinidad»?

2B. Una alumna es una excelente estudiante pero, su profesor observa que es incapaz de trabajar en equipo porque siempre piensa que «los demás» empeoran su trabajo o lo ralentizan. El adecuado trabajo en equipo ¿se trata de un aprendizaje disciplinar (se enseña en alguna materia), interdisciplinar (lo deben enseñar entre todo el profesorado, sea cual sea la materia), extraescolar (debe encargarse de él la familia) y/o metadisciplinar (no es abordado por las áreas y materias pero el alumnado debe aprenderlo por ser un aprendizaje básico competencial a través de la acción tutorial desde todas las áreas).

***Cuestión de debate* UD2-3**
Índice orientativo

3A. Los mayores peligros de reacciones negativas del profesorado ante las competencias básicas, a vuestro juicio, serán...

3B. Consensuad tres propuestas para el centro que faciliten y/o potencien el trabajo colaborativo de los equipos docentes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO II

ETAPA EDUCATIVA	EDADES	TIPO DE COMPETENCIAS DESARROLLADAS
FORMACIÓN UNIVERSITARIA	De 18 años en adelante	COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE EGRESO: capacidades previas para el desempeño de profesiones que exigen conocimientos académicos y habilidades muy específicas, *centradas en determinadas áreas de conocimiento.*
FORMACIÓN PROFESIONAL Grado Superior	A partir de 18 años	COMPETENCIAS PROFESIONALES: capacidades prácticas para el desempeño de profesiones que exigen conocimientos y habilidades centradas en determinadas profesiones de cualificación técnica superior.
BACHILLERATO	De 16 a 18 años	COMPETENCIAS COMUNES: Impartidas en todas las modalidades de bachillerato y útiles para el ingreso en la Universidad o en ciclos formativos de grado superior. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Impartidas a través de las materias optativas u opciones de bachillerato, centradas en saberes asociados a determinadas áreas específicas de conocimiento.
FORMACIÓN PROFESIONAL Grado Medio	A partir de 16 años	COMPETENCIAS PROFESIONALES: capacidades prácticas para el desempeño de profesiones que exigen conocimientos y habilidades, centradas en determinadas profesiones de cualificación técnica media.
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	De 12 a 16 años	COMPETENCIAS CURRICULARES = A + B A – COMPETENCIAS BÁSICAS. Aprendizajes vinculados a ocho dimensiones prácticas de desarrollo del ser humano compuestos de conocimientos (de tipo académico o no), destrezas y actitudes. Un 66%. B – COMPETENCIAS ACADÉMICAS: Aprendizajes y capacidades relacionados con las áreas de conocimiento que se utilizan para desarrollar CCBB o sólo para progresar en estas materias de cara a los cursos siguientes. Un 33%. Nota: *Las competencias académicas adquieren mayor peso curricular conforme se avanza de nivel, pero, siempre que se pueda, utilizadas como medio de desarrollo de las CCBB.*
EDUCACIÓN PRIMARIA	De 6 a 12 años	COMPETENCIAS CURRICULARES = A + B A – COMPETENCIAS BÁSICAS. Aprendizajes vinculados a ocho dimensiones prácticas de desarrollo del ser humano compuestos de conocimientos (de tipo académico o no), destrezas y actitudes.Un 90 %. B – COMPETENCIAS ACADÉMICAS: Aprendizajes y capacidades relacionados con las áreas de conocimiento que se utilizan para desarrollar CCBB o sólo para progresar en estas materias de cara a los cursos siguientes. Un 10 %. Nota: *Las competencias académicas adquieren mayor peso curricular conforme se avanza de nivel, pero, siempre que se pueda, utilizadas como medio de desarrollo de las CCBB.*
EDUCACIÓN INFANTIL	De 3 a 6 años	COMPETENCIAS DE DESARROLLO II: Aprendizajes de maduración personal, emocional, social y psicomotor. En el segundo ciclo se inicia la preescritura, prelectura y precálculo. En algunas comunidades autónomas se da comienzo al desarrollo de las CCBB.
EDUCACIÓN INICIAL	De 0 a 3 años	COMPETENCIAS DE DESARROLLO I: Aprendizajes de maduración personal, emocional, social y psicomotor.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO III
PROPUESTA DE DIMENSIONES DE CADA CB

CCBB	DIMENSIONES DE CADA CB
CB1 Competencia en la comunicación lingüística	DIMCB 1-1 Comunicación oral: la escucha. DIMCB 1-2 Comunicación oral: el habla. DIMCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo. DIMCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura. DIMCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura. DIMCB 1-6 Uso básico y funcional de una segunda lengua.
CB2 Competencia en el razonamiento matemático	DIMCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio. DIMCB 2-2 Comprensión y representación de las relaciones entre variables. DIMCB 2-3 Comprensión y representación de incertidumbre y azar. DIMCB 2-4 Creación e interpretación de datos estadísticos sobre temas básicos. DIMCB 2-5 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria. DIMCB 2-6 Uso del razonamiento científico al desarrollar proyectos de investigación e innovación.
CB3 Competencia en la interacción con el medio	DIMCB 3-1 Comprensión e interpretación del mundo físico y sus interacciones. DIMCB 3-2 Desarrollo por fases de proyectos científicos y tecnológicos. DIMCB 3-3 Práctica de valores relacionadas con la salud y el medio ambiente. DIMCB 3-4 Cuidado personal de la salud y del medioambiente.
CB4 Competencia en el tratamiento de la información digital	DIMCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. DIMCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. DIMCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. DIMCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.
CB5 Competencia social y ciudadana	DIMCB 5-1 Relaciones interpersonales de calidad y noviolentas. DIMCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. DIMCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. DIMCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. DIMCB 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.
CB6 Competencia en la expresión artística propia y ajena	DIMCB 6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. DIMCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. DIMCB 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. DIMCB 6-4 Construcción cultural compartida.
CB7 Competencia en el aprendizaje autónomo	DIMCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. DIMCB 7-2 Automotivación y autoestima. DIMCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. DIMCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.
CB8 Competencia en iniciativa personal y trabajo colaborativo	DIMCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. DIMCB 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. DIMCB 8-3 Innovación y creatividad. DIMCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. DIMCB 8-5 Espíritu emprendedor.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

3

COMPETENCIAS BÁSICAS
RESUMEN, CONTENIDOS Y CONTEXTOS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lo primero en lo que un docente debe mostrar la posesión de un alto grado de competencia profesional es en la elección y selección de contextos de trabajo para el aula a través de sus propuestas de tareas o de proyectos. Del éxito que tenga en ese momento didáctico y metodológico dependerá en gran manera el logro de los objetivos planificados, lo que redundará en una mayor motivación para la siguiente unidad didáctica u oferta de aprendizaje que presente a su alumnado.

Cuando elegimos bien el contexto sobre el que versará una tarea o proyecto, desde un principio notamos que a través de su puesta en práctica, a) se desarrollan diversas competencias, es decir, su polivalencia y utilidad potencial, b) la temática goza de cierta actualidad y c) se ponen en funcionamiento ciertos contenidos propios de las áreas de aprendizaje.

Podemos definir el término contexto como el «conjunto de circunstancias que rodean o condicionan un hecho». La RAE nos ofrece otra interesante definición, «enredo, maraña o unión de cosas que se enlazan y entretejen». Se trata, pues, de establecer «sopas nutritivas» concretas en las que el aprendiz pueda obtener todo lo necesario para adquirir, consolidar o aumentar su grado de competencia.

La generación de la propuesta de contexto en la tarea nos puede llegar desde tres direcciones (a veces se dan varias a la vez): desde los contenidos de la propia unidad didáctica, desde una noticia o realidad extraescolar o por la sugerencia de algunos miembros del grupo-clase.

Pongamos unos ejemplos a modo de sugerencias:

- *Notamos que en la clase hay cierta división entre los seguidores del Barça y los del Madrid de fútbol. Estamos dando estadística y el profesor de matemáticas decide proponer como tarea el análisis estadístico de este asunto tras observar una fuerte discusión durante el recreo entre dos alumnos de su clase. Los resultados llegarían al aula para su reflexión tras un debate.*
- *Imagen del Parque Natural de Doñana - Un profesor de Biología destinado en Sevilla capital, lee en un periódico la siguiente noticia:* «Greenpeace alerta en Sevilla del peligro de 'africanización' por el *cambio climático* en *Andalucía*» (2 de junio de 2009). *Por la trascen-*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dencia y oportunidad de la noticia decide trasladarla a la clase y adelantar la unidad didáctica destinada a la temática del cambio climático. Agrupa al alumnado en equipos y reparte proyectos de trabajo que en una fecha determinada habrán de exponer en clase para que todo el alumnado componga el puzzle de la temática.

- *Un centro de primaria dispone de un terreno sin utilidad en su recinto. La maestra de educación primaria consigue la cooperación de abuelos y abuelas del alumnado para que ayuden al alumnado a transformarlo en huerto escolar. Al proyecto se unen dos grupos de tercero de primaria y oro de cuarto.*
- *A una clase de 6º de primaria de la costa de Málaga llegan dos alumnas hermanas de habla inglesa. El profesor de inglés decide ayudarlas a integrarse en el entorno encargando a un equipo de la clase la traducción al inglés de folletos y guías turísticas del lugar. Las alumnas corresponderán al resto de la clase con una visita virtual a su ciudad de origen, utilizando el programa Google Earth.*
- *En un pueblo, lamentablemente, ha sucedido un caso de violencia de género. El profesor aborda el tema pidiendo que el alumnado, en equipos, escriba una carta al agresor y otra a la víctima. Después, solicita a padres y madres el permiso para participar en la manifestación que el Ayuntamiento ha convocado preparando pancartas y lemas de adhesión a la víctima.*

Los ejemplos propuestos indican hasta qué punto el libro de texto está limitado en su labor de ayuda a nuestro quehacer diario a la hora de trabajar las CCBB, ya que, casi siempre ofrece propuestas alejadas en el tiempo y en las localizaciones de nuestro entorno real, utiliza un lenguaje general y aborda todas las enseñanzas mínimas en demasiada profundidad, dejando en nuestras manos la necesaria labor de concreción curricular.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

LAS CCBB Y LA TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS

¿Significan lo mismo los contenidos que los conocimientos?

En el término *contenidos* agrupamos los tres bloques en los que tradicionalmente descomponemos el currículo: conceptos, procedimientos y actitudes. Un error, producto del enfoque academicista que a veces damos a nuestra docencia, es considerar a los *conocimientos* como sinónimo de contenidos. Los conocimientos sólo son una parte, un subconjunto de contenidos de tipo conceptual, a los que también podemos añadir contenidos de tipología procedimental y actitudinal, los metadisciplinares (factores que inciden en el aprendizaje mejorando su adquisición y consolidación) e incluso a la diversidad de contextos en el que habremos de inspirar nuestras propuestas de tareas en el aula.

He aquí un breve esquema con los contenidos relacionados con las CCBB:

Contenidos curriculares de la LOGSE (expresados como capacidades, «poder hacer») y de la LOE (expresados como competencias («saber hacer bien»)	De tipo conceptual: conceptos, conocimientos, leyes, teorías, hechos relevantes, biografías, vocabulario usual y técnico, formulación de hipótesis... De tipo procedimental: destrezas, habilidades, experiencias prácticas, protocolos de actuación, descomposición de tareas complejas en otras más sencillas (trabajo por fases), técnicas de uso de herramientas e instrumentación, estrategias... De tipo actitudinal: Valores, hábitos, estrategias de aprendizaje, costumbres, conductas, comportamientos...
Contenidos metacurriculares que ya forman parte del currículo con la LOE	Motivación de logro, autonomía, sistema neurolingüístico de tratamiento de la información, grado de autoestima y tipo de autoconcepto, estilos de aprendizaje, gestión de los errores y del fracaso, pasividad / actividad / impulsividad, nivel de atención, memoria, aptitudes, grado de abstracción, estrés...
Contenidos de tipo contextual	Escenarios de: • Comunicación lingüística (oral, lecto-escritura, digital, conflictos, en una segunda lengua, debates, asambleas, trabajos grupales, literaria...). • Uso básico de simbología matemática y de la abstracción. • Salud (propia y ajena) y medioambiente (local y global). • Mundo virtual de la información y de la comunicación: correo electrónico, buscadores web, uso de programas informáticos, discriminación de la información digital... • Ejercicio de la ciudadanía a nivel personal, grupal, local, escolar, comunitario... • Expresiones artísticas y culturales propias y ajenas en las diversas alternativas (pintura, música, teatro, patrimonio histórico, musical y natural...).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

	• Confección de mapas conceptuales, subrayado, búsqueda de información, formulación de hipótesis propias, autoevaluación... • Aportaciones personales propias al grupo, diseño de estrategias y proyectos personales propios, exposición de expresiones creativas, espíritu emprendedor...
Contenidos extracurriculares	Recursos adquiridos en los escenarios familiar, tecnológico, social, cultural...Enseñanza formal e informal y cualquier contenido que no fuese esencialmente de origen escolar, pero que puede tenerse en cuenta.

¿Qué aspectos cambian del enfoque educativo representado por la LOGSE con la llegada de las CCBB al currículo a través de la LOE?

Si desde la LOGSE ya se tiene en cuenta la triple tipología de contenidos curriculares(conocimientos, destrezas y actitudes) y su importancia, ¿cuál es la novedad que aporta el enfoque de las CCBB?

Las principales aportaciones que la LOE pretende incorporar con las CCBB al sistema educativo respecto a la LOGSE estriban en las siguientes SÉIS orientaciones:

	PRINCIPALES APORTACIONES DE LA LOE CON LAS CCBB
1 APRENDIZAJE NO FRAGMENTADO	Los contenidos no se trabajan de forma separada, sino de forma conjunta, a través de cuidadosos planes de tareas globalizadoras y/o interdisciplinares diseñados previamente.
2 MAYOR CONTEXTUALIZACIÓN	Las tareas son altamente contextualizadas, es decir, adaptadas, representativas y generadoras de aprendizajes susceptibles de ser transferidos a otros contextos sociales de problemas diarios y cotidianos.
3 APRENDIZAJES PRÁCTICOS Y FUNCIONALES	Se trabaja en el aula pensando en hacer operativamente competente al alumnado en la resolución de determinados problemas y no sólo en capacitarle (darle las herramientas potenciales sin practicarlas ni dar lugar al aprendizaje de su experimentación en clase).
4 EVALUACIÓN OPERATIVA	Sólo diremos a la finalización de las tareas que el aprendiz es competente, cuando realiza la tarea de forma adecuada, es decir, utilizando combinadamente destrezas, conocimientos y actitudes aptos y válidos. Las CCBB forman parte de la evaluación al formar parte del currículo.
5 DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN EL AULA	La diversidad de aprendizajes básicos que representan las CCBB exigen el uso de una variedad de métodos de trabajo en el aula, ya que un solo método puede sernos útil para una determinada competencia básica, pero puede dificultar el aprendizaje de otras.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6 GESTIÓN CONSTRUCTIVA DE LOS ERRORES Y RUIDOS	Los errores y los ruidos (interferencias que se producen durante el aprendizaje) no son elementos utilizados para penalizar al aprendiz, sino que son evaluados formativamente, es decir, forman parte del proceso y se consideran fundamentales para el avance de la persona competente.

Cuestión de debate UF3-2

Zabala sugiere que todo se trata de «aprender a hablar... hablando», «aprender a escribir... escribiendo», etc. El aprendizaje competencial se acerca más al modelo de *aprendizaje natural* (al que más acostumbrado estamos los seres humanos) que al academicista.

Los expertos y expertas también nos recuerdan la diferencia entre lo que es bueno *conocer* y lo que es imprescindible *aprender*, conceptos habitualmente confundidos en el aprendizaje academicista donde se les otorga desigual importancia y dedicación temporal.

APRENDIZAJE ACADEMICISTA	APRENDIZAJE NATURAL
PROTAGONISTA: La persona experta *«La existencia o no de aprendizaje depende de la pericia de quien enseña».*	PROTAGONISTA: La persona aprendiz *«La existencia o no de aprendizaje depende de la voluntad personal y del tipo de tarea.*
CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE: Fragmentado Diciplinar Elitista Intelectual	CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE: Integral Globalizador Compremsivo Funcional
SECUENCIA: Transmisión oral o textual – Ejercicios de memorización – Prueba de evaluación – Dictamen casi irremediable.	SECUENCIAS: Variadas según la naturaleza de los contenidos y las elecciones metodológicas.
FINALIDAD: Competencias para continuar en estudios superiores.	FINALIDAD: Competencias para la vida.
CONFUSIÓN: No distingue entre lo que es bueno conocer y lo que es imprescindible aprender. Se da igual importancia al aprendizaje académico propedéutico de estudios superiores que a los aprendizajes básicos para la vida.	SEGURIDAD: Se distingue entre lo que es bueno conocer y lo que es imprescindible aprender. «Lo académico» cede el protagonismo a lo competencial y tiene especial valor cuando se usa para la vida.

El siguiente cuadro sitúa a las CCBB dentro de la evolución de nuestro sistema educativo desde una mirada retrospectiva de los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

HISTORIA COMPARADA DE LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

ENSEÑANZA TRADICIONAL 1970	CON LA LOGSE-LOCE 1990	CON LA LOE Y LA LEA 2007
- Los conocimientos de las áreas o materias constituían el fin principal de la enseñanza y todo lo demás eran sólo medios supeditados a ellas. - Los procedimientos se memorizan y se imitan mecánicamente sin existir aprendizaje funcional. - Importancia de las conductas y objetivos operativos	- Comienzan a cobrar importancia los procedimientos y las actitudes expresados como capacidades (*poder hacer*), pero, en la planificación y el diseño de actividades, existe fragmentación (los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se trabajan de forma separada, se delega la responsabilidad de impartirlas a determinadas áreas o espacios creados ex profeso).	- Introducción del concepto de CB en el proceso de convergencia educativa con Europa. Las áreas y materias se consideran junto a todos los demás recursos y estrategias, como medios al servicio del fin principal: la adquisición de las CCBB (*saber hacer bien*). Las CCBB pasan de un 2º plano a ser parte del currículo. Mayor relevancia del autoaprendizaje, la contextualización metodológica y el ejercicio de la ciudadanía.
- La formación ética se confunde con la enseñanza moral o religiosa tanto en las actitudes como en los valores. - No existe interdisciplinariedad, sólo importa lo intradisciplinar.	- Intento de educación global a través de los temas transversales. Importa lo intradisciplinar y lo interdisciplinar.	- El diseño de actividades procura la combinación de los tres tipos de contenidos dándoles valor equipotente. Contemplación de lo intradisciplinar, lo interdisciplinar, lo metadisciplinar y lo extradisciplinar.
- En los ejercicios, en las actividades y en la evaluación las tareas se conciben sin contextualización, es decir, que no versan sobre problemas reales y cotidianos. Existe cierto aislamiento de la escuela respecto a la calle.	- Permanece el problema de la contextualización. La sociedad cambia y exige nuevas competencias, la escuela avanza más despacio. Se continúa con ejercicios y actividades. Aparece el trabajo por tareas.	- Se procura que las tareas y los proyectos sean adecuadas a los contextos cotidianos del alumnado. Los criterios de evaluación y promoción giran, también, alrededor de las CCBB. Para los cambios sociales acelerados se fomenta el autoaprendizaje.
- El método didáctico más usado es la clase magistral y los ejercicios cultivan la habilidad memorística. Existe pasividad y poco protagonismo del alumnado en su aprendizaje reducido al estudio y trabajo con fichas. Se estimula más la enseñanza que aprendizaje.	- Mayor variedad de metodologías pero de forma no sistemática ni llegan a ser integrales (no trabajan simultáneamente los tres tipos de contenidos). Continúa la hegemonía de las áreas curriculares. Aprendizaje práctico, pero fragmentado y descontextualizado.	- Multiplicidad en las metodologías didácticas seleccionándose las más adecuadas para el aprendizaje, según etapa educativa, tipo de contenidos o CCBB a trabajar. Aprendizaje esencialmente práctico y contextualizado. Se estimula más el aprendizaje que la enseñanza.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Enfoque conductista y piscogenético	- Enfoque cognitivo y constructivista	- Enfoque cognitivista (ZPD) sistémico y ecológico
- Rol docente = de enseñante. La educación compete sólo a la familia	- Rol docente = Rol principal (enseñante) y secundario (educador)	- Rol de educador = Rol de orientador + rol de enseñante.
- Protagonismo del libro de texto y del trabajo por fichas.	Menor protagonismo del libro y uso de actividades.	- Mayor importancia de la concreción curricular y la contextualización.
- La acción tutorial se dedica prácticamente a la información y gestión de lo académico y recae, exclusivamente, en tutores y tutoras.	- La acción tutorial se delega en tutores y tutoras que trabajan valores, relación con familia e integración. A veces, poca participación del resto de profesorado. Departamentos.	- La acción tutorial es el eje vertebrador de la educación y asegura el proceso de adquisición de las CCBB. Compete a todo el profesorado aunque hay quienes coordinan. Relevancia de los equipos docentes.

PARTE 2

DIMENSIONES (SUBCOMPETENCIAS) Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

¿Permiten las CCBB ser desglosadas en otras menos generales?

Sí, y esta afirmación es relevante para aprender a programar por competencias (unidad formativa nº 8). Cada CB puede ser descompuesta en pequeñas *dimensiones* o *subcompetencias* (subámbitos que facilitan la programación longitudinal, de un curso, ciclo o etapa) (Ver ANEXO III) o en *competencias específicas* (propuestas concretas de pequeñas competencias relacionadas con los aprendizajes de una determinada unidad didáctica). Las competencias específicas se inspiran en el listado de *descriptores* que aparece en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de primaria y secundaria (Unidad Formativa IX).

La búsqueda y tratamiento de la información digital a través de Internet sería una dimensión de la CB4 digital. El uso adecuado del correo electrónico con envío y recepción de mensajes con archivos adjuntos, podrían ser competencias específicas de unas determinadas unidades didácticas en cualquier área o materia en la que deseemos trabajar la CB4.

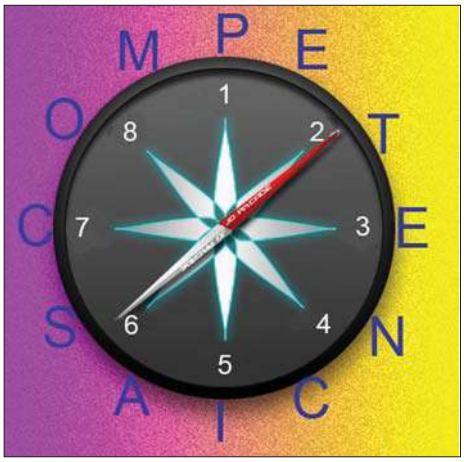
Otro ejemplo: Las relaciones interpersonales de calidad sin uso de la violencia podrían ser una dimensión o subcompetencia de la CB5 (social y ciuda-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dana). Las causas desencadenantes de la guerra civil española y la valoración de cómo pudo ser evitada, podría ser, por ejemplo, una competencia específica en una unidad formativa de 2º de la ESO.

¿Significa esto, entonces, que para trabajar en pro de las CCBB sería suficiente SÓLO el asegurarnos de que en nuestras programaciones de unidades didácticas aparezcan referencias a cada una de las dimensiones de las CCBB con ocasión del aprendizaje de los conocimientos propios de la unidad?

Tal pensamiento resultaría simplista y eliminaría de un plumazo la importante contribución pedagógica que nos ofrece una concepción holística de las CCBB.



Además, ese problema se terminaría simplemente esperando a que lo haga por nosotros cualquier editorial. A medida que reflexionamos sobre las finalidades que se persiguen con su incorporación en nuestra labor docente nos damos cuenta de que se trata de algo más que un requisito programático a cumplimentar para contentar a la inspección, o de un nuevo collar (vocabulario) para el mismo perro (LOGSE). Y esto es así porque, fundamentalmente, las CCBB consensuadas a nivel internacional trascienden la concepción LOGSE de carácter más localista y nacional. A las CCBB se les llama también competencias clave, por cuanto identifican los ejes cardinales en cuya adquisición se encuentra la verdadera garantía de la consecución de la educación integral de calidad a la que maquinalmente aludimos en las finalidades educativas de nuestro proyecto.

A modo de símil, diremos que las ocho competencias clave reflejan, como sucede en una brújula, esos puntos cardinales de referencia educativa que deben guardar relación entre sí y con el individuo completo, en cuya continua y sistemática intervención docente debemos basar todo esfuerzo pedagógico. Con ello evitamos divagaciones o lagunas formativas cuyas consecuencias afectan al futuro, tanto del propio alumno o alumna, considerado individualmente, como de toda la sociedad global, y no limitamos sus potenciales. Sin embargo, a diferencia del ejemplo de orientación espacial propuesto, lo ideal es encaminar nuestros pasos a fin de que se desarrollen varias competencias básicas, de forma simultánea, porque el desarrollo personal no es lineal (una sola

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dimensión) sino multidimensional, como una especie de esfera en constante expansión por las ocho dimensiones citadas, semejante al big bang en la representación de un universo en expansión. Mientras que las CCBB y cada una de sus dimensiones o subcompetencias se presentan como referentes ideales de desarrollo, las competencias específicas nos remiten al desarrollo de capacidades adquiridas con el aprendizaje de carácter más definido, tanto a nivel de contenidos (destrezas, conocimientos y actitudes) como a nivel de contextos en los que han de evidenciarse de forma práctica y eficiente, lo que facilita la evaluación y la concreción.

PARTE 3

CLAVES DOCENTES DEL TRABAJO PRO CCBB

¿Cuáles son las claves que ha de tener en cuenta el docente si desea trabajar por competencias dentro desde el aula?

En primer lugar, cada CB integra, ya desde su propia definición, una combinación de contenidos conceptuales, destrezas y actitudes de valor que ha de ser considerada en los métodos pedagógicos, en cada propuesta de aprendizaje, en los objetivos generales y a la hora de evaluar. Se considera un error el que dichos contenidos sean abordados sistemáticamente de forma fragmentada. Es decir, se procura en la medida de lo posible que el aprendizaje de los tres tipos de contenidos se produzca de forma simultánea y combinada, durante la manifestación de los resultados de los aprendizajes.

Si diseñamos tareas y actividades que desarrollen los tres tipos de contenidos por separado, no tenemos garantías de que se haya producido el aprendizaje esperado y perpetuamos una cierta «esquizofrenia» en los cerebros de nuestro alumnado. Por ejemplo, un determinado alumno o alumna puede conocer y recitar los cambios de estado del agua (conocimientos adquiridos en Ciencias de la naturaleza), dibujar ordenadamente todo el ciclo del agua (destreza adquirida en Plástica), pero, carecer de hábitos de ahorro de su consumo, tal vez, porque no aparecía en el libro de texto elegido por el profesor.

La clave está en que las tareas sean lo más multicompetenciales que nos sea posible (capítulo 4 y 5). Es decir, que no sólo permitan de tarde en tarde dar cabida en un mismo espacio temporal a destrezas, conocimientos y actitudes habitualmente vinculados a otras áreas curriculares, sino que esta estrategia didáctica se fomente tanto como podamos y siempre tomando las CCBB como referencia. Debemos imitar la forma de trabajar de la mente humana que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

entrena y adiestra durante sus aprendizajes buscando todos los recursos disponibles ante una tarea cotidiana, sin excluir apartado alguno porque no guarde relación aparente con el tema. La forma segmentada de trabajar es propia de las metodologías que dan trato preferencial a las áreas curriculares por encima de los aprendizajes básicos. Valga el siguiente ejemplo como forma de acción errónea que ilustra cuanto decimos. Es un error no contemplar ni mejorar la exposición oral y escrita en clase de biología, como si no fuese éste uno de los cometidos de un profesor de dicha asignatura durante la educación obligatoria. El profesorado de biología, pues, no debe temer, sino todo lo contrario, debe potenciar la existencia de debates, la búsqueda de información usando nuevas tecnologías, la investigación del medio, la creatividad, el trabajo en equipo, etcétera, no desdeñando ningún tipo de aprendizaje que guarde relación con las ocho CCBB, aunque pueda parecernos que no es competencia de nuestra área o especialidad. De la misma forma, consideramos un desliz pedagógico no utilizar textos científicos en clases de Lengua y Literatura para el aprendizaje de diversas dimensiones de la competencia lingüística. Y así, sucesivamente, podríamos formar una multitud de ejemplos similares a los descritos.

No debemos olvidar que todas las áreas del saber partieron del mismo principio y sentido común, las dos mismas necesidades básicas: la satisfacción de las necesidades primarias y la ilimitada curiosidad humana. La compartimentación de los saberes a nivel escolar mediante asignaturas respondió a un discutible criterio pedagógico centrado en la identificación y selección del alumnado competente, pero no competente para la vida, sino para el estudio de carreras superiores y, en caso de no demostrar tal valía, para trabajos laborales de carácter profesional (entonces se creía que éstos demandaban menor exigencia intelectual), quedando la bolsa sobrante destinada directamente a abastacer la «mano de obra» sin cualificación. Además, esta bifurcación de caminos de hace unas décadas, se efectuaba a edades muy tempranas. Para nada se valoraba debidamente la importancia que representa la existencia de una sólida formación básica en la mayor extensión de la ciudadanía que fuera posible, demanda que ahora adquiere una vital relevancia con la llegada de las CCBB que devuelve a la escuela y a la escolarización obligatoria el carácter comprensivo y humanista que nunca debió perder.

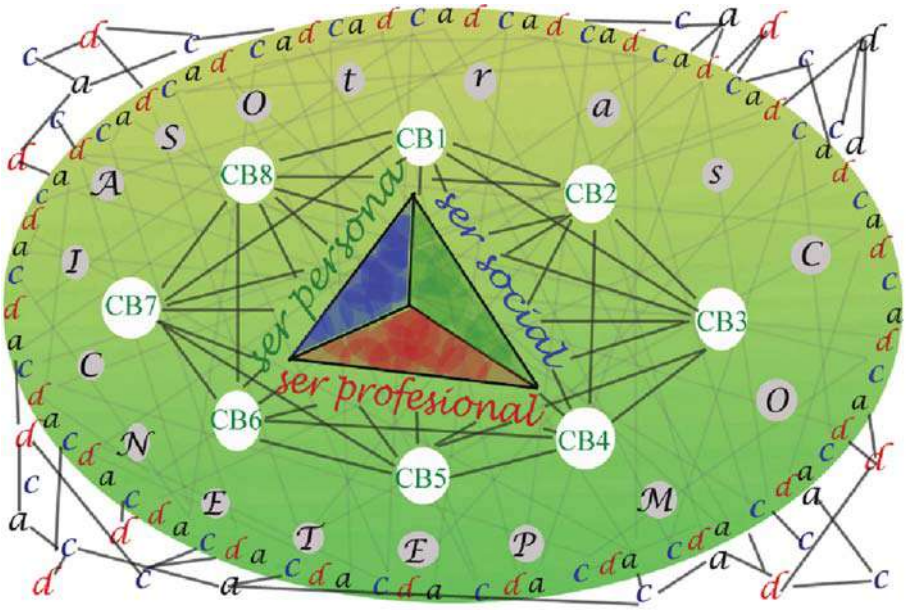
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

***Cuestión de debate* UF3-3**

La segunda clave docente para tener eficiencia en el desarrollo de las CCBB es la exigencia de, al menos, tres requisitos o *competencias docentes de tipo profesional*, mínimas indispensables:

a) *Competencia pedagógica y didáctica* en un nivel avanzado o experto en cada una de las ocho CCBB para que esté competentemente capacitado para enriquecer sus propuestas de aprendizaje de tal forma que en el área curricular que imparta tengan cabida, no sólo los contenidos de otras materias, también cualquier tipo de aprendizaje que ayude al desarrollo de las todas y cada una de las ocho CCBB. Esto implica la contemplación de estos contenidos en la formación inicial y en los procesos de selección docente (oposiciones).

b) *Competencia para guiar el proceso de aprendizaje del alumnado de forma personalizada*, especialmente en el reconocimiento y tratamiento de los errores y en la minimización o superación de los «ruidos» que aparezcan durante las dinámicas de aula, desde una acción tutorial eficiente.



d = destrezas *c = conocimientos* *a = actitudes*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c) *Competente para el trabajo colaborativo* en equipos docentes, ciclos o departamentos, para aunar y ahorrar esfuerzos, compartiendo sus interpretaciones contextuales del centro, de cada clase y del alumnado, planificando el trabajo de los contenidos, fomentando el trabajo interdisciplinario cada vez que fuera preciso y evaluando con sentido formativo. Es decir, trabajar siempre con vistas a la mejora y a la compensación de los desfases, desajustes o lagunas del alumnado que se encuentre bajo su tutela.

Las destrezas, los conocimientos y las actitudes son hábilmente combinadas por el aprendiz cada vez que ejerce competencias

PARTE 4

CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS CCBB: LIBROS DE TEXTO Y EJES TRANSVERSALES

¿Qué importancia tiene la contextualización a la hora de enseñar/aprender CCBB?

El aprendizaje de los tres tipos de contenidos, incluso de forma combinada, no nos garantiza la adquisición de una competencia básica si no se origina en situaciones y escenarios próximos a las que la vida cotidiana demanda. Los métodos de trabajo, las tareas de aprendizaje y las pruebas de evaluación deben representar lo más fielmente posible aquellos contextos habituales del entorno del alumnado.

Probablemente, el error de mayor consideración de los modelos educativos más utilizados sea la falta de contextualización en las metodologías didácticas, en el tipo de tareas y actividades que el alumnado realiza habitualmente y, muy especialmente, en las actividades o pruebas de evaluación.

Continuando con el ejemplo de la obtención del carné de conducir, no serviría de nada practicar la conducción solamente en circuitos cerrados o en carreteras urbanas hasta la obtención del carné, del mismo modo que sería desafortunado limitar el aprendizaje de un segundo idioma al aumento del vocabulario o de los conocimientos de gramática sin la existencia de ejercicios continuos de conversación en la nueva lengua, o considerar al conocimiento de los nombres de las partes del cuerpo humano y su funcionamiento como el contenido único de una educación para la salud, o peor aún, de una educación afectivo-sexual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Llegados a este punto, nos preguntamos hasta qué punto un libro de texto contempla los escenarios que habitualmente vivirá nuestro alumnado. Por motivos comerciales, los libros de texto utilizan un vocabulario único, desconocen el nivel inicial del grupo de alumnos y alumnas, escogen contenidos generales que trabajan más el aprendizaje deductivo, que el inductivo o por descubrimiento, plantean actividades según estándares alejados de las situaciones habituales de nuestra sociedad e influyen en la actitud de una parte de profesorado, propiciando cierta dejación y exceso de confianza que termina en cierto «conformismo» para «dar el libro de texto completo», dejando sin oxígeno su necesario impulso creativo, adaptativo e innnovador. Con el tiempo, este profesorado cae en una rutina irreversible de la que apenas si es consciente, y que ahoga toda posibilidad de crecimiento profesional.

En la unidad anterior, distiguimos entre aquellos contenidos que la persona aprendiz es *bueno que conozca*, de aquellos cuyo *aprendizaje* es *imprescindible* para desenvolverse con soltura y acierto ante las tareas demandadas en su entorno personal y social. El libro de texto y el docente poco competente no siempre reconocen la diferencia entre ambos. El libro de texto, ya que la editorial no se inmiscuye en este tipo de decisión didáctica que delega en manos del docente que lo utiliza, se limita a cerciorarse de que trata todos los contenidos mínimos señalados en el Real Decreto, en la mayor extensión posible, y sin establecer prioridades ni orientaciones al respecto. Y parte del profesorado, tal vez animado de cierta indolencia y academicismo o por exceso de confianza en las editoriales, se limita a impartir su área, demasiado preocupado por el nivel que alcance su alumnado para cursos superiores. De este modo, podemos calificar a estos libros como libros de texto, pero no como libros de contextos. Y eso nos lleva a una de dos posibilidades:

a) Utilizar un determinado libro de texto manteniendo un constante e intenso compromiso de adaptación y contextualización del mismo a niveles de vocabulario, contenidos locales, tareas, posibilidades de participación extraescolar, estrategias metodológicas, etc.
b) Dejar los libros de texto como recursos de consulta, como un medio más, reivindicando en su lugar el papel primordial del diseño de tareas y proyectos, especialmente los dirigidos al aprendizaje de las habilidades para obtener, interpretar, almacenar y gestionar la información de todos los saberes.

En realidad, esta reflexión no introduce novedad alguna. Por todos es sabido que la LOGSE nos animaba a contemplar hasta tres niveles de concreción

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sobre la propuesta de los diseños curriculares, cuatro, si incluimos el de las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). Pero el profesorado entendió que estas concreciones suponían meros ejercicios de recorte y adecuación de los contenidos, olvidando que el núcleo fundamental de una adaptación curricular supone la contextualización de todos los elementos curriculares, no sólo el de los relacionados con los conocimientos y conceptos. Para que la contextualización sea eficiente se requiere un diagnóstico de partida de las mismas dimensiones que pretendemos trabajar con propuestas de aprendizaje: lo personal, lo interpersonal, lo natural y lo laboral.

Es paradójico y carece de sentido docente enseñar quién fue Picasso sólo a través de libros de textos, teniendo el centro educativo a tiro de piedra de su casa natal o del Museo. De la misma forma, enseñamos qué son ecosistemas partiendo del ejemplo africano teniendo cerca Doñana, enseñamos la guerra civil española sin entrevistar a nuestros bisabuelos y bisabuelas (aún vivos) que la experimentaron, hablamos de los problemas de las sequías sin practicar en casa medidas de ahorro en el consumo de agua, no hablamos de sexo porque pensamos que el alumnado es aún de corta edad para ello, aunque sí que consideramos que tiene madurez para nociones de trigonometría o formulación química, conociendo de antemano la tremenda carencia de competencias en este ámbito en nuestra juventud y sus consecuencias...

Una tarea de aprendizaje será más interesante y exitosa cuanto más cercana esté a las demandas de las tareas cotidianas y cuanto más podamos transferir los contenidos aprendidos a contextos similares.

En el ejemplo de la conducción de automóvil, la incorporación que se pretende con la LOE y la LEA desde la perspectiva de las CCBB nos llevaría a utilizar metodologías didácticas y diseños de tareas de aprendizaje que, además de exigirnos la demostración activa del aprendizaje de los tres tipos de contenidos simultáneamente, reflejarán en la medida de lo posible situaciones, escenarios y contextos muy parecidos a los que el conductor encontrará habitualmente en los diferentes tipos de circuitos (urbanos, rurales, autopistas, caminos...).

La principal labor docente es ahora el diseño de tareas y proyectos en el aula con problemas cotidianos relacionados con las ocho CCBB, cuyos aprendizajes derivados consoliden esquemas de trabajo, hábitos y conocimientos con la mayor posibilidad de ser transferidos y exhibidos a otros contextos de la vida frecuentes, que presentan problemas similares.

Dado que las ocho CCBB poseen, por definición, una vocación de utilidad y servicio en los contextos cotidianos extraescolares, la contextualización en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nuestro diseño de aprendizajes es, además de vital, imprescindible para lograr evitar la ruptura tradicional entre la escuela y la vida, con la consecuente desmotivación y desinterés de nuestro alumnado, a tenor de lo expuesto, del todo justificada si lo que se enseña en el aula no sirve para la calle, o viceversa.

Hay tres formas principales de conseguir derribar esta ruptura entre la escuela (no olvidemos que cuanto aquí describimos se refiere al periodo de escolarización obligatoria) y la vida:

1. Formular y enriquecer nuestras unidades didácticas curriculares con los *contenidos que se aprenden en la vida cotidiana*.

2. Los *ejes transversales* representaron un intento de cuanto defendemos en este apartado, pero, sus temáticas aún estaban supeditadas a las materias curriculares, logrando sólo su emancipación y posición de privilegio si están en manos de los docentes que han alcanzado el grado básico de concienciación necesaria. El resto vincula los ejes transversales a la exclusividad de la educación en valores y objetivos actitudinales (ver fragmentación de los contenidos en el capítulo I) o, como mucho, aborda en su asignatura algún tema transversal afín a su especialidad disciplinar. Hay dos diferencias sustanciales entre los términos «ejes» y «temas». En el primer caso, los ejes, supone que sus contenidos no son contemplados de forma esporádica o puntual sino transversalmente, a lo largo de todo el periodo de escolarización obligatoria. Si se trata de temas, los contenidos se dan cuando una determinada área curricular y el tiempo que se le dedica a ella, así lo permita o autorice, es decir, de forma esporádica.

***Cuestión de debate* UF3-4**

La condición de eje transversal indica todo lo contrario, su aprendizaje debe contemplarse tanto a lo largo de todo el periodo de escolarización obligatoria como en todas las áreas curriculares asociadas a un determinado nivel. Este condición de transversalidad, no por casualidad, es una propiedad que ejes transversales, acción tutorial y CCBB mantienen en común.

Recordemos los ámbitos que representan los ejes transversales que se agrupan en:

Sociales: *Educación Vial, Intercultural, para la Igualdad, para la Paz, para la Convivencia.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ambientales: *Educación Mediambiental.*
Salud: *Educación para la Salud, Afectivo/sexual, para el Consumo.*

Una reflexión más profunda nos llevaría a concienciarnos, aún más, de la importancia de los contenidos transversales, ya sean abordados como ejes o como temas.

Efectivamente, como pudimos observar en uno de los apartados del capítulo uno, los ejes transversales gozan del privilegio de ser los únicos contenidos que pertenecen con propiedad a las tres zonas de aprendizaje propias de la educación obligatoria: la disciplinar, la competencial y la extraescolar. Forman parte, pues, del núcleo estelar de la educación básica, lo que les convierte en un referente imprescindible y su contemplación asegura en un alto porcentaje tanto la adquisición de los objetivos generales curriculares como el desarrollo de CCBB.

Es tal la importancia de estos ejes transversales que algunos de ellos, desde una línea de intervención administrativa compensadora, han contribuido a la aparición de materias o espacios curriculares con la condición de área curricular específica, tal es el caso de la Tutoría, Ética, Cambios Sociales y Género o Educación para la Ciudadanía (aunque abogamos que, además, se continúe contemplándolos como ejes transversales en todas las áreas curriculares, es decir, que sean abordados en todas las áreas y materias y en todos los niveles). Otros constituyen, en la actualidad, el núcleo principal de los proyectos educativos de centro, lo que nos lleva a la tercera forma en que podemos acercar la escuela a la vida.

3. Participación de la comunidad educativa en convocatorias de *planes y programas y promoción del asociacionismo.* De lo primero tomamos ejemplo en Redes como la Red «Escuela: Espacio de paz», o programas como Deporte en la Escuela, proyectos de atención a la diversidad de género o de interculturalidad, ecoescuela, entre otros. Estos programas requieren el diseño y la aplicación de medidas que guardan una estrecha relación con los problemas cotidianos logrando que sean abordados en los centros educativos. Las contribuciones de las AMPAS, las ONGs, determinadas instituciones nacionales o locales son ejemplo de la segunda opción. Se tiende en la actualidad a la elaboración de un solo proyecto de centro elaborado *ad hoc* para el contexto escolar con un enfoque global de ámbitos transversalizados. Hoy día, cada vez más se opta por la adopción de proyectos integrales de centro. Es decir, proyectos que contengan principios, objetivos y tareas globales, capaces de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

contener líneas de trabajo en pro de la convivencia, la coeducación, etcétera. La actual convocatoria de proyectos de innovación, investigación y creación de materiales curriculares, puede ser una excelente vía de trabajo en este sentido.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO III –PROPUESTA DE DIMENSIONES DE CADA CB

CCBB	DIMENSIONES DE CADA CB
CB1 Competencia en la comunicación lingüística	DIMCB 1-1 Comunicación oral: la escucha. DIMCB 1-2 Comunicación oral: el habla. DIMCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo. DIMCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura. DIMCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura. DIMCB 1-6 Uso básico y funcional de una segunda lengua.
CB2 Competencia en el razonamiento matemático	DIMCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio. DIMCB 2-2 Comprensión y representación de las relaciones entre variables. DIMCB 2-3 Comprensión y representación de incertidumbre y azar. DIMCB 2-4 Creación e interpretación de datos estadísticos sobre temas básicos. DIMCB 2-5 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria. DIMCB 2-6 Uso del razonamiento científico al desarrollar proyectos de investigación e innovación.
CB3 Competencia en la interacción con el medio	DIMCB 3-1 Comprensión e interpretación del mundo físico y sus interacciones. DIMCB 3-2 Desarrollo por fases de proyectos científicos y tecnológicos. DIMCB 3-3 Práctica de valores relacionadas con la salud y el medio ambiente. DIMCB 3-4 Cuidado personal de la salud y del medioambiente.
CB4 Competencia en el tratamiento de la información digital	Competencia en el tratamiento de la información digital. DIMCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas tecnológicas de la comunicación. DIMCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información. DIMCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. DIMCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento.
CB5 Competencia social y ciudadana	DIMCB 5-1 Relaciones interpersonales de calidad y noviolentas. DIMCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. DIMCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. DIMCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. DIMCB 5-5 Conocimiento, interpretación e interacción de la realidad social.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CB6 Competencia en la expresión artística propia y ajena	DIMC 6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. DIMCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. DIMCB 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. DIMCB 6-4 Construcción cultural compartida.
CB7 Competencia en el aprendizaje autónomo	DIMCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades y limitaciones. DIMCB 7-2 Automotivación y autoestima. DIMCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. DIMCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación.
CB8 Competencia en iniciativa personal y trabajo colaborativo	DIMCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. DIMCB 8-2 Construcción y práctica de escalas de valores personales. DIMCB 8-3 Innovación y creatividad. DIMCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. DIMCB 8-5 Espíritu emprendedor.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD3-1**
Índice orientativo

1A. Beneficios y limitaciones del libro de texto para el desarrollo de las CCBB. Estrategias de ciclo o departamento para optimizar su uso. Necesidad de concreción.

***Cuestión de debate* UD3-2**
Índice orientativo

2A. *Comentad y concretad en qué consisten las SÉIS principales aportaciones de la LOE al introducir las CCBB en el currículo.*

3A. *¿Qué competencias docentes han de formar parte fundamental del perfil profesional del docente, tras la llegada de las competencias básicas?*

***Cuestión de debate* UD3-3**
Índice orientativo

3A. *Estrategias de acción tutorial, de ciclo y de departamentos y para el trabajo de las CCBB tomando a los ejes y temas transversales como referencia.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

4

LAS CCBB
Y EL DISEÑO DE TAREAS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Transcripción de la Entrevista a Roger Schank realizada por Eduard Punset en el programa REDES de La 2 dentro del programa «La educación en crisis»

Eduard Punset: Roger, te voy a hacer una pregunta que por una parte parece trivial, casi banal, pero que por otra parte sigue pareciendo un misterio fascinante. ¿Cómo aprende un niño la lengua materna, o cómo funciona la memoria, o cómo es el proceso de aprendizaje? ¿Cómo aprende la gente? ¿Es banal o un misterio?

Roger Schank: Creo que no es ni banal ni un misterio. Es complejo pero bien conocido. ¿Quieres que te explique el proceso?

Eduard Punset: Sí.

Roger Schank: Los seres humanos son una colección de expectativas, nos imaginamos como serán las cosas según la forma en que fueron. Los niños pequeños se encuentran con que una cosa sigue a la otra: viene la madre y le cambia el pañal, y entonces le da un poco de leche. Si en lugar de leche una vez le da zumo de manzana, entonces llora. Los niños saben que las cosas suceden en un cierto orden, es una habilidad innata. Y años después, nos encontramos con que la gente tiene unas ciertas expectativas sobre el orden de cualquier cosa, por ejemplo el tomar un avión: se espera pasar la seguridad, embarcar, tomar asiento… Se tienen expectativas, y si entras en el avión un día y las cosas son diferentes –nadie comprueba el billete, o las personas están sentadas en el suelo–, preguntarás qué es lo que sucede. El aprendizaje es comprender el orden en que suceden las cosas, y ser capaces de tratar las excepciones, ya que la vida está llena de excepciones. Pero fijémonos en la educación. La educación que nosotros conocemos es casi lo contrario de todo esto. La educación podría permitir a la gente tener una experiencia del mundo, comprender las cosas que no van bien e intentar reaccionar. Pero si en la escuela se hace esto, se tendría a toda una clase de niños cada uno con una experiencia diferente. No estaría

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

organizado ni dirigido por el estado. ¿Qué es lo que sucede cuando el gobierno intenta dirigir la educación? Que no enseña que a veces las cosas no son así, sino que enseña que todo siempre es así, y evalúa para comprobar que se ha aprendido.

Eduard Punset: O sea que llegamos a esta paradoja en la que algunos dicen que estamos en plena revolución del sistema educativo, y los otros dicen que esto son tonterías, que lo que estamos viviendo es una crisis terrible en el sistema educativo. Tu obviamente estás del lado de los que piensan que hay demasiadas cosas que van mal en nuestro sistema educativo actual.

Roger Schank: Creo que todo está mal en nuestro sistema educativo actual, no algunas cosas, todo.

Eduard Punset: Vamos a ver algunas.

Roger Schank: Las dos preferidas son: lo que enseñamos está mal, y cómo lo enseñamos también. Voy a darte un ejemplo. En 1892 hubo una reunión presidida por el director de Harvard para determinar cuál debería ser el currículo de los Institutos. Y este mismo currículo es el que está implantado hoy en día, palabra por palabra. Entonces se decidió que primero se enseñaría la biología, luego la química, y luego la física. Primero literatura inglesa y luego americana. Todo en 1892, cuando se decidió sobre económicas o el álgebra. Pero me gustaría hacerte una pregunta: ¿para qué hay que aprender álgebra? Parece como una religión. A veces oímos que por ejemplo los coreanos tienen unos buenos cursos de matemáticas, y rápidamente todos pensamos que deben estar haciendo algo importante. Pero ¿sabes por qué el álgebra se puso en el currículo en 1892? Porque el presidente del comité de matemáticas que había elegido el director de Harvard, era el director del departamento de Princeton, y en esos momentos tenía un libro en venta sobre álgebra. Pero este no es un buen motivo para que mi hijos tengan que aprender álgebra.

Eduard Punset: También dices que… En esto estás ganando la batalla, porque este es un sentimiento que también tienen en otros lugares, en otras mentes: cuando dices que se aprende haciendo, es decir que o lo haces personalmente o no lo aprendes. Hay un proverbio chino que probablemente es de Confucio, o si no no se de quién es, y que dice: dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, pero hazme partícipe de algo y lo aprenderé.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Roger Schank: Yo diré algo muy simple: no hay otra forma de aprender. No se puede aprender de lo que te dicen, cuando doy conferencias yo pregunto: ¿Cuántas salidas de emergencia hay en un avión 757? ¿Cuántos salvavidas hay en un 757? Porque todos hemos escuchado estas explicaciones cien veces… y sin embargo nadie lo sabe. Y después pongo el video y la gente dice: ¡Ahhhhhh!, hay 7. Pero no lo saben, porque decirle las cosas a la gente no es una buena manera de aprender. El aprender haciendo es un concepto que siempre ha existido. En este país había un educador, John Dewey, que era un gran defensor del aprender haciendo, y en 1916 se lamentó de que había estado intentando cambiar la metodología de aprendizaje en las escuelas y que nadie le hacía caso, y después añadía: quizá es porque yo sólo lo digo…

Eduard Punset: Y se han olvidado.

Roger Schank: Y no se acuerdan de lo que han oído. Nadie que nos esté escuchando es un experto en algo que no haya aprendido haciéndolo una y otra vez. Hay un chiste en este país: un hombre joven le pregunta a un señor mayor en Nueva York cómo se llega a Carnegie Hall, y el viejo le responde: por la práctica. Y así es como se consigue cualquier cosa. Si entiendes la educación como otra cosa que no sea práctica y experiencia, te has equivocado en tu percepción de la educación. Y todos los filósofos famosos, como Eisntein o Wittgenstein, han dicho exactamente lo mismo, pero las escuelas no lo hacen.

Eduard Punset: Increíble. En las escuelas en realidad los profesores explican lo que ellos creen que es importante, y no tiene nada que ver con el aprendizaje.

Roger Schank: Esto tiene unos orígenes muy interesantes, y es obvio por qué las escuelas son así. En 1600 un monje tenía un libro y lo leía porque tú no podías leer: esto era una buena idea en 1500. Lo que pasa es que no hemos cambiado el sistema desde entonces, y hoy sigue entrando un señor que da una clase, y como nadie recuerda lo que se dijo en clase, hay que hacer un examen. Así se estudia y se coloca todo en la cabeza. Yo les pregunto a mis estudiantes ¿cuántos podrían pasar el examen del año pasado ahora mismo? Ellos me preguntan: ¿podemos estudiar? Y les digo que no. Que se supone que tenían que haberlo aprendido. La respuesta es que no…

Eduard Punset: Porque lo aprendieron de memoria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Roger Schank: No recuerdan los exámenes del año pasado. Yo no podría aprobar los exámenes de mi universidad, no sé si tú podrías.

Eduard Punset: Y hay otra cosa, y es que cuando nos modernizamos y utilizamos ordenadores, a menudo, por lo que tu dices y yo veo, es una paradoja la clase con ordenador. Se hace como las viejas clases, pero con un ordenador.

Roger Schank: El ordenador en realidad no está ayudando. Podría hacerlo pero no lo hace, ¿cómo podría ayudar? Si proporcionara experiencias permitiría que los estudiantes pudieran hacer cosas en el ordenador. Pero el sistema educativo está inherentemente en contra de ésto, y ahora te daré un ejemplo. Yo hice un programa para enseñar geografía donde los alumnos podían ver videos de lo que les interesaba, si eran deportes podían viajar por el país para ver partidos, si les gustaban las películas, podían ir a Filadelfia a ver a Rocky…, hicimos pruebas y vimos que los chicos aprendían geografía. Pero las escuelas no lo querían Y ¿sabes por qué? Porque un niño iba a California mientras el otro iba a Nueva York, y no podían controlar qué era lo que estaban aprendiendo.

Eduard Punset: Roger, ¿podemos poner un remedio a todo esto en los próximos años, con un aprendizaje creativo, o con ordenadores, sea lo que sea lo que eso quiera decir? ¿De qué manera puede el ordenador ayudar a salir de este desastre?

Roger Schank: Los ordenadores son una solución, pero no tienen por qué ser «la» solución. La clave es el sistema. Lo que permiten los ordenadores es tener una experiencia individual que les permite a los alumnos comunicarse con un compañero, o trabajar en equipo, o comunicarse con alguien al otro lado del mundo, o investigar algo que les interese, o hacer las experiencias que de otra forma no podrían hacer, pero cada uno en su propio campo. El ordenador en si no tiene ninguna relevancia, es un aparato que permite tener experiencias si se crea un buen software que lo acompañe; la mayor parte del software educativo que existe en estos momentos es malísimo. Es: lee este párrafo y responde las preguntas, es como si fuera un libro de texto, o peor que un libro de texto.

Eduard Punset: Hace un momento has dicho que los profesores se concentran en lo que saben en lugar de concentrarse en… ¿en qué se deberían concentrar?

Roger Schank: Los profesores deberían concentrarse en intentar com-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

prender qué es lo que los estudiantes pueden hacer, y en ayudarles a hacerlo. Si yo quisiera aprender sobre fotografía ¿cómo lo harías?, ¿me darías un libro sobre historia de la cámara de fotos, o me enseñarías cientos de fotografías buenas y malas?, ¿o me darías una cámara de fotos y me dirías: ve a hacer fotos y cuando vuelvas veremos cómo hacerlas mejor. Esto es lo que yo creo que debe ser la educación, hay que tutorizar a los estudiantes a mejorar lo que hacen, mientras practican y mejoran. Y esto es cierto para cada aspecto de la educación, sea lo que fuere tiene que girar de alguna manera sobre cómo hacerlo.

Eduard Punset: Vamos a intentar dar un camino hacia el éxito a nuestra audiencia. ¿Existe algún consenso sobre cómo hacerlo? Una cosa que ha quedado clara es la de aprender haciendo, esto ya es algo; es posible que la gente no sepa cómo hacerlo, pero debería hacerse. Aprender debería ser divertido, y esto ya te lo he oído a ti y a otras personas. ¿Qué más hay que estemos seguros de que?

Roger Schank: ¿Sabes cuándo las escuelas no están tan mal? Con asignaturas prácticas. Una vez me llamaron de una escuela que enseñaba asignaturas técnicas y tenían una escuela de cocina, y allí había 20 cocinas y 20 estudiantes. Les dije que no me necesitaban porque ya cocinaban. Cuando se trata de asignaturas que no son académicas no lo hacemos tan mal: no enseñamos a los pilotos a volar por medio de teorías de aviones, los ponemos delante de un simulador de vuelo y hacemos que lo intenten, y luego les hacemos volar primero en un avión pequeño, y luego en otros más grandes. Porque sabemos que un examen teórico en pilotar no los hace necesariamente buenos pilotos. Todas las asignaturas que no son teóricas ya sabemos cómo enseñarlas: si quieres enseñar cómo presentar un programa de TV hay que hacer todo tipo de trabajos como aprendiz, desde electricidad, iluminación… No es difícil, esto ya lo sabemos como sociedad, el problema es que las escuelas no lo saben, no están al tanto de cómo enseñar.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

IMPORTANCIA DEL DISEÑO DE TAREAS Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES PRO CCBB

Objetivos, contenidos, metodologías, recursos, diseño de tareas, criterios de evaluación, criterios de promoción… Tratemos de reflexionar sobre todos estos apartados curriculares para identificar el de mayor importancia, aquel aspecto que se convertiría en imprescindible y autosuficiente, en el sentido de que si nos aseguramos que funciona de forma adecuada, podríamos garantizar, con un alto porcentaje de probabilidad, el desarrollo de las ocho CCBB en nuestro alumnado.

Sin lugar a dudas y a criterio de muchos expertos en el tema, el diseño de tareas pasa a ser el elemento esencial del trabajo docente pro CCBB del mismo modo en que lo fueron los conocimientos en los modelos tradicionales de enseñanza, o la diversificación de objetivos en modelos educativos más recientes. Este hecho conlleva una serie de consecuencias de gran relevancia para nuestra formación.

El perfil del docente competente en aprendizajes de CCBB ha de corresponderse con el de un educador que, más que dirigir, acompaña los aprendizajes. En el modelo de enseñanza directiva del profesorado, éste va siempre un paso por delante del alumnado aprendiz, no se permite tomar caminos no programados, sólo son validados los aprendizajes que proceden de la única «fuente» representada por el saber del profesorado. Es decir, apenas se concede espacio o valor a los aprendizajes autónomos o a los aprendizajes de carácter extradisciplinar. Además, en caso de fracaso, la «culpa» recae siempre en el alumnado, «castigándose» todo error y obviándose otros factores que limitan el aprendizaje.

Para facilitar aquellos aprendizajes que apuntan hacia las CCBB hemos de asegurarnos de que las tareas y actividades que planteemos cumplan dos requisitos principales:

- Que aborden lo más posible los cuatro campos de trabajo mencionados en el capítulo II: lo disciplinar, lo interdisciplinar, lo metadisciplinar y la extradisciplinar (Ver Cuadro 1).
- Que cumplan el mayor número posible de características que aseguren que están íntimamente ligadas a los fundamentos de las CCBB, destacando los de contextualización y transferibilidad (Ver Cuadro 3).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cuadro 1. PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO *
FUENTES ESCOLARES PARA EL DESARROLLO DE LAS CCBB

MEDIOS	REAL DECRETO DE ENSEÑANZAS MÍNIMAS	PC - PLAN DE CENTRO	PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL	DACE
	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	MEDIDAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	ACCIÓN TUTORIAL PERMANENTE	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES
	NIVELES DE CONCRECIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	ADAPTACIÓN Y PERSONALIZACIÓN TUTORIAL	APERTURA DEL CENTRO - AMPA PLANES Y PROGRAMAS
	EJES TRANSVERSALES. OBJETIVOS. CONTENIDOS. MÉTODOS PEDAGÓGICOS. ACTIVIDADES CRITERIOS DE EVALUACIÓN. SUBCOMPETENCIAS Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DINÁMICAS DE AULAS PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ACCIÓN EDUCATIVA. NORMAS DE FUNCIONAMIENTO. RECURSOS DIDÁCTICOS. BIBLIOTECA...	AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJES DESARROLLO EMOCIONAL. HABILIDADES SOCIALES. AUTONOMÍA Y TOMA DE DECISIONES.	INTERRELACIÓN CON CENTROS, EMPRESAS Y ORGANIZACIONES EXTERNAS. ACTIVIDADES DEL AMPA Y DEL AYUNTAMIENTO. FAMILIA Y MEDIOS.
	LO DISCIPLINAR ↔	LO INTERDISCIPLINAR ↔	LO METADISCIPLINAR ↔	LO EXTRADISCIPLINAR
AGENTES	DEPARTAMENTOS. PROFESORADO ESPECIALISTA.	EQUIPOS DOCENTES EJES TRANSVERSALES EQUIPOS DIRECTIVOS	POAT PLANES Y PROGRAMAS	PROGRAMAS INSTITUCIONALES
	↓	↓	↓	↓
	FIN	**LAS OCHO COMPETENCIAS BÁSICAS**		
	Destrezas, habilidades, conceptos, conocimientos, actitudes y valores combinados durante la realización eficiente de las demandas que exigen tareas comunes en contextos cotidianos: simples o complejas.			
	↓	↓	↓	↓
	INCORPORACIÓN A LA VIDA ACTIVA	CAPACIDAD DE APRENDIZAJE PERMANENTE	CIUDADANÍA ACTIVA	REALIZACIÓN PERSONAL

** Cuadro basado en las orientaciones de los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 2

ACLARAMOS TÉRMINOS, EJERCICIOS, ACTIVIDAD, TAREAS, PROYECTOS…

A la hora de hablar de tareas, actividades, ejercicios, se hace necesario aclarar todos esos términos, de manera que podamos delimitar cada uno de los mis-

Propuestas de trabajo	Descripción	Cuándo utilizarlos	Tiempo a dedicar	Ejemplo
Ejercicios	Problemas en cuya solución se demuestra el dominio de un saber o destreza	Para contenidos de tipo conceptual. Poca contextualización y poca interdisciplinariedad	Mínimo	Realizar una división por dos cifras con aproximación decimal
Actividades	Problemas cuya propuesta exigen activar y aplicar conocimientos de las áreas y materias	Para contenidos de tipo conceptual, procedimental o actitudinal. Alguna contextualización y alguna interdisciplinariedad	Medio	Saber cuántos € ha de aportar cada alumno y alumna de una clase de 22 para ahorrar los 2..400 € que cuesta una viaje extraescolar.
Tareas	Problemas cuya resolución implica la realización de un conjunto de actividades y la puesta en acción acertada de estrategias que pueden variar de un aprendiz a otro	Para todo tipo de contenidos. Alta contextualización e interdisciplinariedad Ideal para el trabajo por CCBB	Medio-alto	Realizar el presupuesto de gastos que conllevará la realización de un viaje de estudios
Proyectos	Problemas que pueden descomponerse en varias tareas distintas entre sí, pero al mismo tiempo interconectadas por un objetivo común	Para todo tipo de contenidos. Alta contextualización e interdisciplinariedad Ideal para el trabajo por CCBB	Alto	Organizar todo lo concerniente a un viaje de estudios: presupuesto del desplazamiento, visitas monumentales, elección de medios de transporte...

Cuadro 2

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mos. Así podemos utilizarlos correctamente a la hora de planificar el proceso de aprendizaje-enseñanza de nuestros alumnos comprendiendo la importancia que cada una de ellas tiene para el desarrollo de las competencias básicas.

En la tabla anterior presentamos las principales características de las mismas.

Como puede observarse, son las tareas y el trabajo por proyectos, ya de forma individual o en equipo, las dos propuestas que más se acercan a la filosofía del trabajo por CCBB. ¿Por qué? Fundamentalmente, por dos motivos: Uno, porque permiten y facilitan la integración e interacción de contenidos distintos. Y dos, muy importante, porque existen aprendizajes básicos relacionados con las CCBB cuya adquisición es imposible que se produzca de forma previa a la realización de una propuesta de trabajo, sino que sólo se asimilan y consolidan desde la propia experiencia práctica y la gestión de errores.

Por ejemplo, es imposible aprender a conducir una bicicleta sin montarse en ella, porque guardar el equilibrio es un aprendizaje que sólo la experiencia práctica puede facilitar. Un 80 % de los aprendizajes relacionados con la conducción en bici pueden enseñarse y practicarse mediante ejercicios y actividades: saber colocar la altura del sillín, conocer cómo activar los frenos o las normas básicas de tráfico, ser prudentes o mantener la bici a punto... Pero, el 20 % del aprendizaje restante, imprescindible, como guardar el equilibrio mientras se conduce, sólo la práctica y las caídas pueden enseñarlo. De ahí que las tareas y proyectos produzcan cierto vértigo en un principio, porque el aprendiz cree no poder hacer frente al desafío del aprendizaje sólo con lo que conoce, pero, si es objeto de un buen aprendizaje guiado, pronto descubrirá que es capaz de aprender ese 20 % casi por sí mismo y que nunca olvidará lo aprendido, del mismo modo que jamás olvida uno cómo se monta en bici una vez lo aprendió.

PARTE 3

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES APROPIADAS PARA DESARROLLAR LAS CCBB

Podemos elaborar un listado de características aconsejables a tener en cuenta cuando diseñamos actividades de aprendizaje en la educación obligatoria que desarrollen las CCBB (Ver Cuadro 2).

He aquí otra forma de clasificar las actividades o tareas, según el tipo de uso que les demos (Ver Cuadro 3).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

		CCBB
1	**Integradoras**. Exigen combinar contenidos conceptuales, actitudes, valores y destrezas.	Todas
2	**Contextualizadas**. Deben demandar situaciones-problemas semejantes aunque diversificando los contextos o algunos de sus elementos.	Todas
3	**Transferibles**. El aprendizaje que generan es fácilmente extrapolable a otros contextos.	Todas
4	**Contructivistas**. Posibilitan el aumento del conocimiento práctico llevando al alumnado a la reconstrucción de su conocimiento previo sin provocar la ansiedad de enfrentarse con contenidos de imposible adquisición.	Todas
5	**Abiertas**. Permiten la adquisición de aprendizajes no programados durante su realización.	Todas
6	**Interaccionistas**. Fomentan el intercambio de comunicación con el resto del alumnado, con el profesorado y con el entorno.	Todas
7	D**esarrolladoras del pensamiento crítico**. Permiten cuestionar lo establecido desde argumentaciones y propuestas constructivas.	CCB8
8	**Interesantes**. Despegan o aterrizan en los centros y temáticas de interés del alumnado.	Todas
9	**Lectoras**. Desarrollan competencias lingüísticas, especialmente la lectura comprensiva.	CB1
10	**Tecnológicas**. Utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación.	CB4
11	**Cooperativas**. Estimulan el trabajo en equipo y cooperativo.	CB5
12	**Interdisciplinares**. Su realización requiere la combinación de contenidos de diversas disciplinas.	Todas
13	**Multicompetenciales**. Durante su realización se desarrollan diversas CCBB.	Todas
14	**Atributivas de protagonismo**. Señalan y ceden al alumnado el máximo protagonismo activo de su aprendizaje.	CB7
15	**Estimuladoras**. Aseguran el éxito continuado, aumentando la motivación.	CB7-8
16	**Adaptadas**. Acordes a la edad mental y al nivel curricular.	Todas
17	**Productivas**. Si al término de la actividad hay un material o producto final elaborado.	Todas
18	**Transversal**. Toman los ejes transversales y los valores como fuentes de contenido.	CB3,5,7
19	I**nstrumentales**. Si para su realización se necesita el uso de los instrumentos o materiales de manejo imprescindible para la vida cotidiana.	Todas
20	**Útiles**. Del proceso o del producto final se deriva utilidad social, personal o laboral.	Todas
21	**Cotidianas**. Presentan situaciones-problemas que acontecen en la vida la vida cotidiana.	Todas
22	**Prelaborales**. Desarrollan competencias, actitudes y destrezas bien valoradas en el mundo laboral.	Todas

Cuadro 3

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

DIVERSIDAD DE TAREAS

Por el fin: Actividades de exposición, de ampliación, de refuerzo, de repaso, de profundización, de autoaprendizaje, de transferencia contextual, de simulación de la realidad, de investigación, de evaluación, de diagnóstico, de tratamiento estrictamente disciplinar, interdisciplinar, extradisciplinar, metadisciplinar ...

PARA COMPONENTES ESPECÍFICOS DE LA COMPETENCIA

Hechos: Actividades de repetición, de asociación, esquemas, memorización.

Conceptos, leyes y principios:

- Actividades de descubrimiento (del hecho al concepto).
- Actividades receptivas (del concepto al hecho).
- Actividades de memorización.
- Mapas conceptuales.

Actitudes y valores:

- Actividades de interacción social.
- Actividades de aprendizaje autónomo.
- Actividades de autoevaluación
- Actividades de clarificación de valores o dilemas éticos.
- Actividades de escucha, defensa y consenso de opiniones e ideas.

Procedimientos o destrezas:

- Actividades de búsqueda /interpretación de datos, hechos o situaciones.
- Actividades de solución de solución de tareas simples o complejas.
- Actividades de solución de tareas cotidianas.
- Actividades de análisis de procesos.
- Actividades de mecanización o automatización de habilidades.

Cuadro 4

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 4

TIPOS DE TAREAS SEGÚN LAS CCBB

Una tarea conlleva cierto grado de dificultad durante su ejecución. Resolver una tarea requiere cierto acto de planificación y coordinación durante el procedimiento de resolución, así como práctica.

Si tomamos como criterio el grado en que las tareas contribuyen al desarrollo de las CCBB podríamos agruparlas en:

Competenciales. Son tareas que, ya desde el mismo momento en que procedemos a su diseño, son concebidas con la finalidad principal de desarrollar competencias específicas de una unidad didáctica determinada, que a su vez guardan relación directa con las CCBB (tareas competenciales de primer orden) o con otro tipo de competencias (tareas competenciales de segundo orden). El desarrollo de apartados curriculares, en esta ocasión, queda en un segundo plano. Un ejemplo, imaginemos que en nuestras programaciones hemos contemplado como subcompetencia en el tercer ciclo de educación primaria, dentro de la CB1 de comunicación lingüística, la lectura comprensiva de textos escritos en diversos formatos. Para ello, podemos programar semanalmente una tarea destinada a leer comics, prospectos de medicina, manuales de uso de electrodomésticos, recetas de cocina, literatura infantil, artículos periodísticos, etcétera... Advertimos con claridad la intencionalidad de desarrollar la CB1, especialmente, e indirectamente otras CCBB. Se trataría de una tarea competencial de primer orden. Aprender a utilizar un microscopio sería un ejemplo de tarea competencial de segundo orden, pues, la finalidad principal del ejercicio no es el desarrollo de las CCBB aunque sí que de forma indirecta se aprenderán componentes útiles para otras tareas competenciales. El diseño de tareas competenciales debe formar parte nuclear del trabajo docente individual, desde un enfoque disciplinar que toma como referente primordial a las CCBB. Podemos utilizar temas curriculares, transversales o recursos como las tecnologías para diseñar tareas discicompetenciales o competenciales. Además, la realización de este tipo de tareas debe ser sistemática, y no ocasional.

Multicompetenciales: Un equipo docente, un ciclo o un departamento puede diseñar en momentos puntuales, tareas multicompetenciales. Es decir, tareas que son diseñadas con la única intención de que generen la puesta en práctica de todas y cada una de las CCBB. Son generalmente tareas de cierta complejidad que requieren la descomposición en fases de ejecución y, en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

muchas ocasiones, el trabajo en equipo, de tipo cooperativo. Si se observa que una de las CCBB carece de peso en la tarea, ésta es enriquecida con nuevas actividades que la mejoran. Pongamos unos ejemplos. El primer ciclo de la ESO de un instituto planifica una salida en abril mediante un recorrido por el recorrido del río Guadalquivir de una semana de duración, con tiendas de campaña y comedor propios, así como un autobús en alquiler. Los equipos educativos de los cursos de dichos ciclos convienen en elaborar la tarea de forma multicompetencial planificándola desde Octubre hasta marzo. La tarea consiste en crear equipos de trabajo con el alumnado al que se le adjudica diversos proyectos y apartados:

- Itinerarios del autobús y lugares de acampada,
- Recopilación de fotografías y video del «antes» y el «durante» de la tarea,
- Gestión de gastos de comida y manutención,
- Gestión de recogida de fondos,
- Todas las visitas artísticas y culturales de interés,
- Actividades de ocio,
- Asambleas para tomas de decisiones y seguimiento de equipo de trabajo...

Si se observara que alguna CB queda poco desarrollada, por ejemplo la CB4 (digital), podemos añadir actividades a la tarea de uno o varios de los equipos (por ejemplo, obtención de información en buscadores web o confección de archivos power point para exponer los resultados).

Las tareas multicompetenciales son llamadas de este modo por el efecto multiplicador que suscitan. Es decir, las metodologías, los recursos y las estrategias que se pondrán en juego provocarán el que durante la resolución de las actividades se desarrollen componentes de las CCBB cuyo aprendizajes se caracterizarán por ser muy útiles para las ocho CCBB, de uso habitual en estos tipos de tareas y transferibles a otras situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Para finalizar, describimos ocho motivos que justifican la importancia de las tareas competenciales en el trabajo pro CCBB, dentro de cada materia, de la misma forma que el diseño de tareas competenciales debe ofertar oportunidades de que los conocimientos disciplinares se hagan operativos:

– Guardan relación con necesidades cotidianas sociales o personales.
– Son capaces de activar los contenidos de las CCBB existentes en la persona aprendiz.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Generan autoaprendizaje.
– Convierten las circunstancias en elementos de la tarea.
– Provocan la aparición de aquellos errores que serán ingredientes vitales del aprendizaje.
– Obligan a pensar y a diseñar soluciones.
– Son útiles para resolver problemas (situaciones que requieren tomar decisiones, crisis, conflictos, ejercicios, deberes...).
– En sí mismas, se acercan con bastante aproximación a los criterios de evaluación.

EJEMPLOS DE TAREAS DE TIPO COMPETENCIAL*

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
• Diseñar un mural con fotografías para presentarse. • Completar un álbum de fotos familiares. • Elaborar decálogos con buenos hábitos saludables y medioambientales. • Redactar un decálogo de normas para la convivencia y el respeto en clase o en juegos con reglas. • Desenvolverse matemáticamente en un mercado de clase. • Construir objetos con finalidad práctica o artística. • Diseñar un calendario con los días, los meses y las estaciones. • Vestir muñecos recortables según la estación. • Dramatizar una llamada al médico de urgencias. • Escribir tarjetas o cartas breves con presentaciones, descripciones o narraciones de experiencias vividas. • Pronunciar y traducir canciones en la lengua extranjera. • Entrevistar en clase a un experto en animales... • Celebrar debates y asambleas de clase...	• Preparar una visita guiada al centro. • Escribir letreros con el vocabulario del aula. • Elaborar folletos informativos sobre temas como las drogas, la anorexia, libros de lectura recomendada, etc. • Exposición de carteles con descripciones de personas, monumentos o paisajes del país de origen. • Rellenar formularios propios de la escuela (becas, instancias, etc.). • Preparar un currículum vitae para un trabajo. • Presentar a la clase los resultados de un trabajo o tema. • Preparar una dieta equilibrada. • Redactar la biografía de un personaje famoso. • Emitir un informativo meteorológico en la radio escolar. • Diseñar murales expositivos de las distintas áreas curriculares (el paso de sólido a líquido...). • Realizar estudios estadísticos. • Planificar el viaje de fin de curso...

Cuadro 5

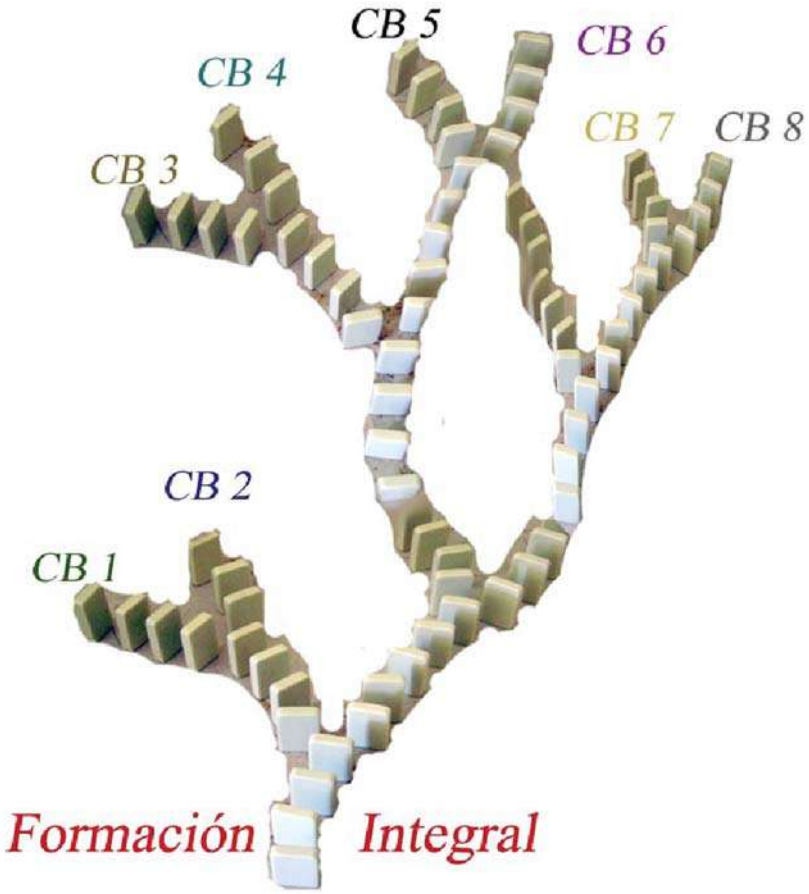
** Fuente de información: Materiales para programar por competencias de la Comunidad de Castilla La Mancha.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 5

LAS CLAVES DE LAS CLAVES

Aunque las definiciones de las ocho CCBB suponen ya en sí mismas un gran esfuerzo por resumir y sintetizar dimensiones concretas de los aprendizajes considerados como básicos, aún es posible encontrar, a modo de flashes, los núcleos clave de cada una de las ocho CCBB. Con este intento pretendemos captar de forma expeditiva e intensa la crème de la créme, las claves de las claves, hecho que puede facilitarnos la labor primordial del diseño de tareas al señalarnos claramente aquellas capacidades (aprendizajes potencialmente traducibles en acciones) que deseamos conseguir. Cada una de estas capacidades debe ser ejercitada y adaptada a los contextos básicos que la definición de la



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CB nos indique. Activar los aprendizajes de las ocho CCBB genera un efecto dominó que garantiza en un alto grado la creación de una formación integral de calidad.

CLAVES DE LAS CCBB	CONTEXTOS
CB 1 – LA COMUNICACIÓN CB 2 – EL RAZONAMIENTO CB 3 – LA INTERACCIÓN POSITIVA CON EL MEDIO CB 4 – EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN CB 5 – LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA CB6 – EL APRECIO CULTURAL Y ARTÍSTICO CB 7 – EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO CB 8 – INICIATIVA EMPRENDADORA	Lenguaje oral en diversas situaciones. Comprensión lectora. Lenguaje escrito en diversas situaciones. Lengua extranjera. Operacional. Simbólico. Problemas matemáticos cotidianos. Problemas laborales. Salud. Medioambiente. Restantes tecnologías de la información. Grupos sociales primarios. Sociedad. Patrimonio cultural. Expresiones artísticas. Autoaprendizajes. Aprendizajes extraescolares. Gestión de recursos para el autoaprendizaje. Proyectos de trabajo personales o grupales. Escenarios de creatividad, autonomía e innovación.

Cuadro 6

Son estos núcleos las referencias últimas que deben orientar las propuestas de aprendizaje que materialicemos con el diseño de tareas escolares o extraescolares.

PARTE 6

TALLER DE MONTAJE Y RECICLAJE DE TAREAS

Si hay algo que se muestra con claridad en el ámbito y la concepción de las CCBB es que las ocho propuestas son igualmente básicas (ninguna está por encima de las demás) y todas deben ser trabajadas desde cualquier materia curricular (enfoque transversal). Así, aunque es cierto que cada una de ellas nos demanda una dedicación temporal y estratégica diferente, todas tienen la suficiente relevancia como para haberse ganado el calificativo de básicas. El organismo, por ejemplo, necesita ingerir vitaminas en pocas cantidad en comparación con las proteínas, pero, la falta de vitaminas puede derivar en enfermedad e incluso, en ocasiones, la misma muerte:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Real Decreto 1513/2006. Enseñanzas Mínimas en Educación primaria. Modo en que las materias curriculares de esta etapa contribuyen al desarrollo de las CCBB.
- Real Decreto 1631/2006 Enseñanzas Mínimas en Educación secundaria. Modo en que las materias curriculares de esta etapa contribuyen al desarrollo de las CCBB.

Podemos asemejar el mundo de las CCBB con el de la alimentación. De esta forma podemos establecer los siguientes paralelismos:

- La persona que ejerce la docencia es ese chef competente que conoce todo lo relativo a los alimentos.
- Los comensales se corresponderían con el alumnado.
- Los alimentos son los bloques de contenido de los temas curriculares, competenciales y transversales.

- Los nutrientes básicos nos recuerdan a las CCBB. Los hidratos de carbono podrían ser las materias instrumentales (los más utilizados), las grasas los conocimientos (difíciles de digerir pero también muy utilizados cuando los contenidos instrumentales se quedan cortos), las proteínas serían las destrezas y habilidades metacognitivas (utilizadas para crecer y madurar) y, por último, las vitaminas y minerales formarían el bloque de actitudes y valores (necesarios en pequeñas dosis pero imprescindibles para las defensas y el buen funcionamiento de los órganos).
- El Chef competente habrá de conocer las distintas combinaciones de los alimentos para obtener dietas sanas y equilibradas, lo que nos recuerda el enfoque integrador y no fragmentado de las CCBB.
- Cada receta es como una programación pedagógica, en este caso basada en principios médicos y gastronómicos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Las formas de cocinarlos generan las diversas estrategias metodológicas.
- La forma de presentarlos atendiendo a tipos de dietas –sanas y equilibradas–, y a los gustos de los comensales nos sirve de ejemplo del diseño de tareas.
- Los conocimientos de las costumbres del entorno, de la cocina tradicional, del estado de salud de los comensales y de los lugares donde la nutrición tendrá lugar formaría el importante ámbito de los contextos y de la evaluación de partida.
- Los utensilios de cocina, la cubertería, el mobiliario o la ayuda de otros cocineros compondrían el conjunto de recursos disponibles.

Cada menú es una propuesta de aprendizaje en el campo de las CCBB. En la enseñanza tradicional engrosábamos al alumnado con menús muy ricos en grasas (conocimientos) lo que creaba cierta obesidad (academicismo o aprendizajes no funcionales), pero pobre en los demás nutrientes. Además, estos menús de la escuela tradicional representan propuestas demasiado sofisticadas o difíciles de digerir para la gran mayoría de los comensales e igualmente, dan poca importancia a las vitaminas o minerales (actitudes y valores), quizás por confundir que, el que se necesiten en poca cantidad no debe hacernos ignorar que siempre serán básicamente necesarios. El resultado es que con el tiempo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estos comensales comienzan a manifestar enfermedades carenciales o funcionales de diversa índole y magnitud a las que podríamos igualmente asemejar a las que se producen en el ámbito didáctico y escolar.

Utilizando nuevamente el símil, habría un apartado adicional de gran interés para nuestra formación. En relación a las CCBB, uno de los objetivos principales del Chef es lograr que los comensales adquieran competencias para lograr que se conviertan con el tiempo en otros chefs (aprendizaje autónomo o CB7) fracasando toda propuesta culinaria que no consiga el que cada comensal termine valiéndose por sí mismo. Esta autorregulación de la salud alimenticia por parte de cada comensal nos lleva a una forma nueva de entender el mundo de la cocina totalmente distinta a la clásica. Imaginemos a un padre o a una madre educando desde la niñez a sus hijos e hijas en la competencia de saber cocinar, combinando todas los conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para los contextos y disposición de recursos cotidianos, como vaticinando el que ese hijo o esa hija algún día vivirá en soledad o será un nuevo padre o una nueva madre. Tal reto es el que mejor puede representar la incursión en el currículo de las ocho CCBB.

La gran pregunta práctica que debemos hacernos en este momento de la formación es CÓMO podemos diseñar tareas de tipo competencial. Pues bien, no hay una sola forma sino una gran diversidad de modos de alcanzar este objetivo.

Todos estos modos proceden de la existencia de hasta doce posibilidades de trabajo suscitadas por los principios en los que se basa el trabajo por CCBB. Los doce caminos presentados son válidos en sí mismos para el desarrollo de las CCBB, si bien podemos cambiar la frecuencia, la intensidad temporal o la forma de programar la puesta en marcha de estos tipos de medidas atendiendo a la disponibilidad de recursos materiales, humanos y organizativos de que dispongamos (Ver Cuadrro 7).

Todos estos enfoques representan posibilidades de trabajo por (pro) CCBB, si bien nos decantamos por aquellos que se acercan con una mayor intencionalidad a la visión global y de desarrollo integral que pretenden alcanzar los ocho aprendizajes básicos encarnados en las CCBB, sin establecer prioridades de unas CCBB sobre otras y sin limitarnos en nuestro ejercicio docente con el falso principio disciplinar que sostiene que cada CB sólo puede ser trabajada sólo desde sus áreas afines.

Presentamos a continuación las secuencias de algunas de las formas de diseño de tareas que con mayor frecuencia habremos de usar en el trabajo docente diario pro CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Línea de trabajo	Enfoque	Observaciones
1. DESDE VARIAS ÁREAS CURRICULARES… LAS 8 CCBB	Enfoque interdisciplinar	Compromiso de todo el claustro. La CB como transversal.
2. DESDE UN ÁREA DISCIPLINAR… LAS 8 CCBB	Enfoque disciplinar	Compromiso personal del docente o de todo un departamento.
3. DESDE LA ORIENTACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL… LAS 8 CCBB	Enfoque metadisciplinar	Compromiso recogido en el Plan de Orientación y Acción Tutorial
4. DESDE LOS TEMAS TRANSVERSALES… LAS 8 CCBB	Enfoque transversal	Toman los temas transversales como fuente ideal para las CCBB.
5. DESDE LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES … LAS 8 CCBB	Enfoque extraescolar	Toma el Plan del DACE como plataforma de desarrollo de las CCBB.
6. DESDE EL DISEÑO DE TAREAS… LAS 8 CCBB	Enfoque multicompetencial	Existe un diseño de tareas en el que el desarrollo de las 8 CB es fundamental.
7. DESDE UNA CB… LAS 8 CCBB	Enfoque unicompetencial	Da primacía a una de las CCBB sobre las demás, lo que la convierte en medio de trabajo.
8. DESDE UNA METODOLOGÍA… LAS 8 CCBB	Enfoque metodológico	Trabaja con un modelo metodológico que se considera el mejor para desarrollar las CB.
9. DESDE LAS 8 CCBB … LAS ÁREAS DISCIPLINARES Y VICEVERSA	Enfoque discicompetencial	Se consolidan aquellos aprendizajes que asienten tanto los contenidos curriculares como los competenciales.
10. DESDE VARIAS ÁREAS DISCIPLINARES… UNA CB CONCRETA	Enfoque monocompetencial	Se trata de un enfoque interdisciplinar pero centrado en una sola competencia.
11. DESDE UN ÁREA DISCIPLINAR O UN APARTADO DE ÁREA… UNA CB	Enfoque de afinidad	La CB sólo se trabaja cuando el apartado curricular es muy afín.
12. DESDE UNA METODOLOGÍA… UN ÁREA CURRICULAR Y UNA CB	Enfoque motivacional	Igual que el anterior, pero incluyendo una elección metodológica particular.

Cuadro 7

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Taller de montaje

1. Cómo diseñar tareas competenciales a partir de las unidades didácticas o partiendo de sucesos y temas transversales afines a los contenidos de las unidades didácticas. Líneas 1, 2, 4, 9 y 10.
2. Cómo diseñar tareas competenciales de tipo metadisciplinar. Línea 3 - UF 7.
3. Cómo diseñar tareas competenciales desde la buena elección metodológica. Líneas 7, 8, 11 - UF 6.
4. Cómo diseñar tareas competenciales para la evaluación del grado de desarrollo de las CCBB. UF 9.
5. Cómo diseñar tareas multicompetenciales. Líneas 1, 6 y 12. UF 5.

Taller de reciclaje

1. Cómo convertir una tarea o actividad del libro de texto en tarea competencial. Desde una sola área (enfoque disciplinar) o desde varias áreas (enfoque interdisciplinar). Líneas 1 y 2
2. Cómo diseñar tareas multicompetenciales desde las actividades extraescolares. 5 UF 5

* Aspectos abordados en esta unidad formativa

Moya[1], coordinador del Proyecto Atlántida, relaciona los siguientes cinco elementos que hemos de cuidar en el momento de motar tareas competenciales:

1. Observar qué competencias básicas se desarrollan.
2. Relacionar los contenidos necesarios para el desempeño de las tareas.
3. Cuidar que los contextos representados por las propuestas de tareas sean lo más cotidiano posible y que permitan su transferibilidad a otros problemas similares en contextos semejantes.
4. Tener en cuenta los recursos humanos y materiales con los que se cue
5. Contemplar qué tipos de organización del aula es la más idónea para facilitar el desarrollo de la tarea.

1 http://competenciasbasicas.blogspot.com/2007_08_01_archive.html

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

TALLER DE MONTAJE Y RECICLAJE DE TAREAS

FICHA NÚMERO 1

Cómo diseñar tareas competenciales a partir de las unidades didácticas o partiendo de sucesos y temas transversales afines a los contenidos de las unidades didácticas.

PLANTEAMIENTOS DISCIPLINARES Y TRANSVERSALES

Línea 1: DESDE VARIAS ÁREAS DISCIPLINARES… LAS 8 CCBB
Línea 2: DESDE UN ÁREA DISCIPLINAR… LAS 8 CCBB
Línea 4: DESDE LOS TEMAS TRANSVERSALES… LAS 8 CCBB

A. Requisitos previos

- Conocimiento de las características personales y contextuales del alumnado.
- Conocimiento y dominio de todos los bloques temáticos de la/s disciplina/s de partida.
- Conocimiento y experiencia en metodologías que desarrollan las ocho CCBB.
- Conocimiento y experiencia en el diseño de programaciones.
- Conocimiento de los recursos humanos y materiales de que se dispone.
- Trabajo colaborativo de los equipos docentes, equipos de ciclo o departamentos.

B. Fases en el diseño de tareas.

1. Elección inicial de los bloques temáticos más afines al desarrollo de las CCBB. Esta primera aproximación se realiza a principios de curso y con el tiempo se descubre que se prestan al desarrollo de las CCBB más apartados disciplinares de los que en un primer momento creíamos. Los contenidos discicompetenciales, especialmente los temas transversales, son los más adecuados, aunque no los únicos. También, podemos partir de una propuesta de actividad del libro de texto.
2. Selección de las estrategias metodológicas más adecuadas para el tipo de contenidos. En la unidad formativa 6 se exponen las de mayor relevancia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3. Selección del núcleo central sobre el que girará la tarea. Esta elección buscará que la tarea sea lo más funcional posible, es decir, capaz de conferirles operatividad a los contenidos previamente adquiridos en aprendizajes de tipo disciplinar. En este punto aún no está descrita la tarea, sólo su aspecto central. Es un buen momento, también, para decidir se le da un tratamiento interdisciplinar (desde el equipo docente) o personal, (desde nuestro quehacer personal línea 2).
4. Selección de contextos sobre los que versarán las tareas. Cada tarea ha de proponerse para contextos lo más cotidiano y lo menos alejado de la ficción (no academicistas aunque contengan contenidos disciplinares) que nos sea posible. Se debe tener la impresión de que el aprendizaje consecuente de la realización de la tarea es transferible, es decir, servirá para resolver problemas semejantes en contextos distintos aunque igualmente cotidianos.
5. Montaje de la tarea. En este punto se definen las fases de las tareas, es decir, las actividades o ejercicios que la componen.
6. Revisión y reciclaje de las tareas. Se busca mejorar la propuesta de aprendizaje de la tarea revisando sus fases añadiendo, suprimiendo o reciclando las actividades que la componen. En este apartado se intenta dar cabida tanto a la ejercitación de las ocho CCBB como al desarrollo de los contenidos curriculares programados para la disciplina. Siempre ha de procurarse que el grado de complejidad de la tarea quede en la ZPD (zona de desarrollo potencial), si está por debajo, no generamos progreso y si está por encima, creamos ansiedad, bloqueo, desmotivación y fracaso.
7. Aprovechamiento de los aprendizajes generados por la tarea que no fueron planificados previamente. Se les da juego y consideración de aprendizaje de interés a todos los que surjan y guarden relación, tanto con los objetivos del currículo como a las CCBB.
8. Evaluación. Es obvio que resultará muy difícil evaluar el grado de desarrollo de las CCBB exclusivamente a través de pruebas escritas por su diferencia con los contenidos disciplinares. La evaluación de las CCBB, de la que hablaremos con detalle en la unidad formativa 9 ha de realizarse de modo continuo, mientras se desarrollan, y de modo formativo, es decir, la evaluación forma parte de la propia tarea ya que ayuda a localizar los errores facilitando la autorregulación del proceso de aprendizaje y desarrollando gran parte del conjunto de las CCBB.

NOTA: Los puntos 1 y 2 bien podrían dejarse planificados a principios de curso. Los puntos 3 4, 5 y 6 se planifican en las programaciones de aula. El punto 7 y 8 se lleva a cabo durante el desarrollo de la tarea.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

FICHA NÚMERO 2

Cómo desarrollar una CB concreta desde una disciplina, desde varias disciplinas, desde los temas transversales o desde las actividades complementarias y extraescolares.

PLANTEAMIENTOS UNICOMPETENCIALES

Línea 11: DESDE UN ÁREA DISCIPLINAR... UNA CB CONCRETA

Línea 10: DESDE VARIAS ÁREAS DISCIPLINARES... UNA CB CONCRETA

Línea 4: DESDE LOS TEMAS TRANSVERSALES… UNA CB CONCRETA

Línea 5: DESDE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS O EXTRAESCOLARES... UNA CB CONCRETA

A. Requisitos previos... Los mismos que en la ficha número 1

B. Fases en el diseño de tareas.

1. Realizar un diagnóstico de la CB concreta en cuyos aprendizajes se desea avanzar de forma intensiva. Dependiendo de la necesidad de partida podría tratarse de las CCBB de comunicación, de la iniciativa emprendedora, de alfabetización digital o podría tratarse de sucompetencias como la comprensión lectora, la concienciación medioambiental, la resolución pacífica de los conflictos o la profundización en algún tipo de manifestación artística o cultural. A veces, es la actualidad quien nos orienta en esta elección.

2. Relacionar la CB o la SUBCB concreta con los contenidos disciplinares de partida o con temas transversales. Estos contenidos se convierten en núcleos que inspirarán el diseño de las tareas.

3. Seguir los pasos mencionadas en la ficha número 1 desde el punto 3 hasta el punto 8.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO I PROGRAMACIÓN COMPETENCIAL EN LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº ____ TRIMESTRE: ____ 1 HOJA 1

TÍTULO: _____ ÁREA: _____ TEMPORALIZACIÓN: _____ NIVEL: _____ 3 GRUPO: _____ 4

APARTADOS DIDÁCTICOS 5: (Indicar con X solamente aquellos apartados que son trabajados de forma competencial a través de las tareas)

TAREA (Descripción básica)	ACTIVIDADES (Secuenciación/Fases)	METODOLOGÍAS		OBJETIVOS /ÁREAS	RECURSOS / CONTEXTOS	CRITERIOS DE EV. Y/O SUBCOMPETENCIAS		GRADO		
	Fase 1:	Método Tradicional		De Etapa	RECURSOS					
		Aprendizaje Cooperativo					CCBB			
	Fase 2:	Modelado Metacognitivo								
		Rincones / Talleres					CB1			
	Fase 3:	Proyectos de Trabajo								
		Aprendizaje por Descubrimiento					CB2			
	Fase 4:	Técnicas Dinámica Grupo		De Área:						
		Estudios estadísticos					CB3			
	Fase 5:	Portafolios								
		Modelo Digital			CONTEXTOS		CB4			
	Fase 6:	Comunidades de Aprendizaje		Didácticos (Unid. Did.)						
		Técnicas de Estudio					CB5			
	Fase 7:	Aprender enseñando								
		otras					CB6			
	Fase 8:	CONTENIDO		Áreas implicadas						
		Metadisciplinares					CB7			
	Fase 9:	Extraescolares:					CB8			

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

RELACIÓN DE SUBCOMPETENCIAS O DIMENSIONES (para cumplimenta columna 6: CC «ESPECÍFICAS SUBCOMPETENCIAS»	
C.B. 1 Comunicación Lingüística	SUBCB 1-1 Comunicación oral: la escucha
	SUBCB 1-2 Comunicación oral: el habla
	SUBCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo
	SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura
	SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura
C.B. 2 Razonamiento Matemático	SUBCB 1-6 Uso funcional de una segunda lengua
	SUBCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio
	SUBCB 2-2 Comprensión y representación de relaciones entre variables
	SUBCB 2-3 Comprensión y representación de incertidumbre y azar
C.B. 3 Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico y Natural	SUBCB 2-4 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria
	SUBCB 3-1 Comprensión e interpretación del mundo físico y sus interacciones
	SUBCB 3-2 Implementación de proyectos científicos y tecnológicos
	SUBCB 3-3 Práctica de Valores
C.B. 4 Competencia Digital y Tratamiento de la Información	SUBCB 3-4 Cuidados de la salud y de medioambiente
	SUBCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas técnicas
	SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información
	SUBCB 4-3 herramientas electrónicas de comunicación
	SUBCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento
C.B. 5 Competencia Social y Ciudadana	SUBCB 5-1 Relaciones personales
	SUBCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente
	SUBCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de la ciudadanía
	SUBCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales
C.B. 6 Competencia Cultural y Artística	SUBCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social
	SUBCB 6-1 Valoración crítica y disfrute de las expresiones artísticas
	SUBCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas
	SUBCB 6-3 Patrimonio artístico y cultural de los pueblos
	SUBCB 6-4 Construcción cultural compartida
C.B. 7 Aprendizaje Autónomo	SUBCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades
	SUBCB 7-2 Automotivación y autoestima
	SUBCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos
	SUBCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación
C.B. 8 Autonomía e Iniciativa personal	SUBCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo
	SUBCB 8-2 Práctica de valores
	SUBCB 8-3 Innovación y creatividad
	SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos
	SUBCB 8-5 Espíritu emprendedor

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD4-1**
Índice orientativo

1A.Una profesora de educación física que da clases en 6º de primaria o en 2º de la ESO presenta una tarea a su clase. Consiste en visionar uno de los combates de pressing catch para luego determinar en un debate en clase para el que se fija un día, si este programa es violento o no. Contesta argumentadamente a las siguientes cuestiones:

***Cuestión de debate* UD4-2**
Índice orientativo

2A. ¿Es una tarea disciplinar? ¿Es una tarea competencial? Nombrar cuáles de las 22 características reflejadas en esta unidad formativa se conseguirían.

***Cuestión de debate* UD4-3**
Índice orientativo

3A. ¿Podemos reciclar la tarea y volverla discicompetencial? ¿Cómo? ¿Resulta adecuada para abordar en clase? ¿Podría tratarse de una tarea que cumpliera finalmente los ocho requisitos mencionados a principios del tema.

***Cuestión de debate* UD4-4**
Índice orientativo

4A. Un profesor de Tecnología de un IES se plantea diseñar una tarea para su alumnnado que consista en pintar la pista polideportiva donde se han borrado las señales de los campos de futbito y baloncesto. ¿Es ésta una tarea disciplinar, competencial o discicompetencial? Explica razonadamente tu respuesta.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

5

LAS TAREAS MULTICOMPETENCIALES. Parte 2

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

LAS TAREAS MULTICOMPETENCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA

Lo primero que hemos de decir a la hora de comenzar esta unidad, es que no todos los contenidos pueden ni deben convertirse en tareas multicompetenciales, aunque sí es recomendable que, de forma temporalizada reservemos espacios para el trabajo multicompetencial. Para ello hay que conocer y practicar aquellas metodologías, recursos y estrategias didácticas que por su secuenciación y características ofrecen situaciones y demanda de actividades de tipo competencial.

El aprendizaje cooperativo, los trabajos en equipo, la preparación y realización de debates, ciertas actividades de dinámica de grupo, los periódicos escolares, el teatro, la planificación de actividades extraescolares, los proyectos integrados, los trabajos de investigación, los estudios estadísticos, los comentarios de textos de distintos géneros literarios, la aplicación didáctica de programas informáticos, los talleres de trabajo interdisciplinar... El uso frecuente de estas técnicas, ya sean por separado o de forma combinada, suele resultar eficiente para el alumnado, lo que las convierte en buenas prácticas.

Como hemos visto con anterioridad se define competencia como la forma en que una persona moviliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimiento y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Pues bien, para la elaboración de cualquier tipo de tarea y por supuesto también de las tareas de tipo multicompetencial, hemos de tener en cuenta esa definición así como los componentes que debe tener una tarea si está orientada hacia la adquisición de competencias básicas:

Otro hecho que debemos tener en cuenta con son las características que debe tener el trabajo por competencias.[1]

1 Proyecto Atlántida

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- La realización de tareas insertas en contextos de aprendizajes.
- El trabajo a partir de situaciones- problema reales o simuladas.
- La flexibilidad en la organización espacial y temporal.
- La implicación del alumno/a en los procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- La investigación metodológica de proyectos o centros de interés.
- El trabajo cooperativo.
- La lectura como herramienta fundamental.
- La utilización de las T.I.C.
- Los procesos de autorregulación
- Autoevaluación de las producciones: evaluar lo realizado, detectar disfunciones, introducir cambios, verificar los resultados.

Pues bien, en la elaboración de tareas de tipo multicompetencial es necesario integrar al mayor número posible de estas características, así como diseñar la tarea de forma que con la resolución de esa tarea se puedan adquirir el mayor número de competencias posibles.

¿Cómo se pueden realizar tareas multicompetenciales?

El reto es sencillo: se debe trabajar por equipos de profesorado y diseñar nuevas tareas escolares y de esa manera ir construyendo un banco de recursos del centro, de manera que de forma progresiva vayamos disponiendo de un «catálogo» los más variado posible de tareas para desarrollar las competencias básicas en nuestro alumnado.

Debemos tratar que estas nuevas tareas integren contenidos de todo tipo, han de desarrollarse en un contexto lo más real posible y han de incluir procesos mentales como argumentar, resumir, razonar, explicar, deducir…

Una tarea multicompetencial está formada a su vez por una serie de actividades que nos van a ayudar al desarrollo de las distintas competencias básicas, cada una de las actividades debe a su vez ser en sí misma una tarea de tipo competencial, de manera que pongan en funcionamiento todos los recursos necesarios en el alumnado para la resolución de la misma.

Características de las tareas multicompetenciales

– En la tarea multicompetencial los contenidos deben ser abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los cono-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cimientos disciplinares y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales.
- Los conocimientos adquiridos deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos semejantes
- El conocimiento que se adquiere debe tener valor «de uso»; es decir que ese conocimiento sirva al alumnado para entender la realidad y transformarla.
- Deben estar vinculadas con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje.
- Deben fomentar el trabajo autónomo del alumnado, sin que ello no signifique el que pueda ser «asesorado» por el profesorado.
- Deben integrar las TIC y los recursos multimedia en las mismas.

Quizá la mejor manera de ver cómo es una tarea multicompetencial, puede ser presentar una cuando una tarea multicompetencial contiene varias tareas diversas entrelazadas, podríamos estar hablando ya de un proyecto multicompetencial, entendiendo como proyecto una problema cuya resolución necesita de la combinación y resolución de varias tareas encadenadas o simultáneamente direfenciadas entre sí, pero conectadas por un objetivo común.

A continuación, presentamos una experiencia a la que consideramos buena práctica de proyecto multicompetencial. La experiencia se desarrolló durante el curso 2007-2008 en el CEIP San Sebastián, Archidona (Málaga), en el nivel de 4º de educación primaria.

PARTE 2

EXPERIENCIA PRÁCTICA EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. CÓMO ELABORAR UNA TAREA MULTICOMPETENCIAL

NÚCLEO DE LA TAREA: PROYECTO DE ORGANIZACIÓN DE UN VIAJE A MADRID (Lola Serrano González y Eusebio Córdoba)

Desde la situación de un centro como el nuestro, TIC de práctica docente, nos planteamos como trabajar las competencias básicas utilizando estas tecnologías como vehículo conductor. Realizando una analogía con el cuadro anterior, en el que se detallaban las características de una tarea orientada al desarrollo de las competencias, vemos que las TIC pueden ser un importante elemento para la realización de tareas orientadas al desarrollo de todas las CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Favorece la adquisición de la Competencia
Posibilita la creación del contexto
Aportación de las TIC a una tarea orientada a las competencias básicas
Puede aportar parte de los cotenidos
Facilita los recursos

Las TIC, e internet, hacen posible tener a nuestro alcance una gran cantidad de recursos que nos ayudan a facilitar los medios necesarios para la realización de la tarea, insertar la misma en un contexto facilitar contenidos y recursos. La red está llena de páginas cuyos contenidos pueden ser aprovechados para cualquiera de estos tres propósitos. En cuanto al desarrollo de la competencia, el uso de las TIC de manera transversal, hace que la adquisición de la misma se vea favorecida de manera generalizada. Una vez vistos estos aspectos preliminares, nos centraremos en la experiencia en sí.

Partiendo de la idea del trabajo con las TIC y buscando el desarrollo de las CCBB en nuestro alumnado se decidió realizar una tarea que combinase ambos aspectos.

Decidimos en un primer momento elegir como tarea la planificación de un viaje, y partiendo de esa idea integrar distintas actividades que desarrollasen las distintas CCBB, así como desarrollar distintos contenidos de las áreas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio, desde un enfoque interdisciplinar.

El trabajo se realiza por parejas de manera que ambos miembros realizan un único trabajo, por lo que deben consensuar sus respuestas, los procesos y las producciones.

Al alumnado de clase le dimos una carpeta-guía en la que tenían los documentos necesarios para la realización de la misma y que eran:

1. La presentación de la actividad en formato digital, con los enlaces de los sitios en los que obtener información.
2. Un modelo de presupuesto para que les sirviese de guía a la hora de realizar el del viaje.
3. Una plantilla de presentación para la exposición final a los compañeros.
4. Un cuaderno en formato papel para la recogida de datos.

El proyecto fue presentado de la siguiente forma:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Nos vamos a Madrid

Durante la próxima semana vamos a realizar un viaje a Madrid para conocer las instituciones más importantes a nivel político y judicial de nuestro país.

Para ello tendréis que investigar a cerca de todos los sitios que visitaremos, así como programar el viaje que vais a realizar.

En primer lugar tenéis que elegir el medio de transporte en el que nos desplazaremos, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno, así como el precio del billete de cada uno, elección del hotel para el alojamiento, motivos por los que lo habéis elegido,…

Posteriormente, tendréis que contestar a una serie de preguntas que se os harán a cerca de la visita que realizaréis y sobre los sitios a visitar.

Finalmente, realizaréis una presentación para explicar a vuestros compañeros y compañeras como será el viaje y los sitios que se van a visitar.

Posteriormente pasamos a describir las distintas tareas y actividades que se iban a realizar:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Actividades que engloba el proyecto

Para la realización de cada tarea, busca las respuestas a las preguntas:
SOBRE EL DESPLAZAMIENTO:

¿Cuál es la distancia que separa Archidona de Madrid en kilómetros?
¿Cuánto tiempo tardaríamos en realizar el trayecto en coche?
¿Cuál es la duración de un vuelo entre Málaga y Madrid?
¿Dónde se encuentra la estación de AVE más cercana a Archidona?
¿Cuánto tarda el AVE desde esa estación hasta Madrid?

SOBRE EL ALOJAMIENTO

Busca un hotel y calcula el precio del alojamiento 2 noches para 20 personas.

GASTOS ORIGINADOS POR EL VIAJE

Calcula el precio del desplazamiento en AVE desde la estación de Santa Ana hasta Madrid o en avión desde Málaga para los 20 compañeros que viajan.
Realizad un presupuesto sobre el coste total del viaje.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

http://www.renfe.es/
http://www.iberia.com/
http://www.spanair.com/web/es-es/
http://www.aireuropa.com/es/default.html

Hoteles madrid
Modelo de presupuesto

TAREA 1

COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
SUBCB 2-4 resolución de problemas relacionados con la vida diaria	SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura	SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos	SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información SUBCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento

Área de Matemáticas	Área de Lengua	Área de conocimiento del medio
Bloque 1. Números y operaciones Estrategias de cálculo - Utilización de operaciones de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números, en situaciones cotidianas y en contextos de resolución de problemas. Colaboración activa y responsable en el trabajo en equipo, manifestando iniciativa para resolver problemas que implican la aplicación de los contenidos estudiados.	Bloque 2. Leer y escribir Comprensión de textos escritos Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información. Integración de conocimientos e informaciones procedentes de diferentes soportes para aprender (comparación, clasificación, identificación e interpretación) con especial atención a los datos que se transmiten mediante gráficos, esquemas y otras ilustraciones.	Bloque 4. Personas, culturas y organización social La organización territorial del Estado español. Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones. Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cálculo de rutas en coche

De manera esquemática podemos ver qué competencias y contenidos hemos trabajado con las mismas:

Como podemos observar, con esta primera tarea trabajamos de manera integrada contenidos de diversas áreas así como diversas competencias básicas, teniendo siempre en cuenta las características de las tareas multicompetenciales.

Tarea 2 - INFORMACIÓN GEOGRÁFICA SOBRE NUESTRO PAÍS

¿Dónde se localiza el territorio de España?
¿Cuáles son sus límites? (busca en el apartado geografía)
En el mapa de la página siguiente busca los puntos más altos de las siguientes cordilleras:

Pirineos; Sistema Penibético; Cordillera Cantábrica y Sierra de Gredos

TAREA 2			
COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
SUBCB 2-4 resolución de problemas relacionados con la vida diaria	SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura	SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos	SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información SUBCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento
Área de Matemáticas	Área de Lengua	Área de conocimiento del medio	
Bloque 1. Números y operaciones Sistema de numeración. Valor de posición de las cifras. Su uso en situaciones reales.	Bloque 2. Leer y escribir Comprensión de textos escritos Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita. Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.	Bloque 4. Personas, culturas y organización social La organización territorial del Estado español. Bloque 1. El entorno y su conservación. Orientación en el espacio: los puntos cardinales. Uso de planos Formas de relieve y accidentes geográficos. Localización de los más relevantes en el entorno próximo y en España. Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

INFORMACIÓN POLÍTICA SOBRE NUESTRO PAÍS

¿Cual es la norma que rige los derechos y deberes de los españoles?

¿Cuáles son los principales derechos y deberes de los españoles según la constitución?

¿Cual es la forma de gobierno de España? Explica en qué consiste.

Busca una imagen del escudo, y de la bandera de España y guárdalas en el ordenador.

¿Qué otros nombres tiene el himno de España?

ORGANIZACIÓN DEMOCRÁTICA DE NUESTRO PAÍS

Contesta a las siguientes preguntas y explica la labor de cada uno de los estamentos sobre los que se te preguntan.

¿Quiénes forman las Cortes Generales?

¿Cuántos diputados conforman el Congreso de los Diputados?

¿Quiénes conforman el poder ejecutivo?

¿Quién ejerce como Jefe de Gobierno?

¿Quiénes conforman el poder legislativo?

¿Quiénes conforman el poder judicial?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

INFORMACIÓN SOBRE EL REY

Escribe los datos más relevantes sobre la vida de D. Juan Carlos I

TAREA 3

COMPETENCIA MATEMÁTICA	COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura	SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos	SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información SUBCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento	SUBCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social SUBCB 5-1 Relaciones personales

Área de Lengua

Bloque 2

Leer y escribir
Comprensión de textos escritos
Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita.

Bloque 1

Escuchar, hablar y conversar
Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Área de conocimiento del medio

Bloque 4

Personas, culturas y organización social
La organización territorial del Estado español.
Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones.

Bloque 7

Objetos, máquinas y tecnologías
Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tarea Final

Elabora una presentación siguiendo el esquema que se te da en el documento llamado presentación y utilizando la información que has obtenido de las distintas actividades realizadas.

TAREA FINAL		
COMPETENCIA Y ACTITUDES PARA SEGUIR APRENDIENDO DE FORMA AUTÓNOMA A LO LARGO DE LA VIDA	COMPETENCIA PARA LA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	COMPETENCIA DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA	COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA
SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos	SUBCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades SUBCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos	SUBCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas técnicas SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información SUBCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación
SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura	SUBCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social SUBCB 5-1 Relaciones personales	SUBCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas
Área de Lengua	Área de conocimiento del medio	Área de Educación Artística
Bloque 2 Leer y escribir Comprensión de textos escritos Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita. Bloque 1 Escuchar, hablar y conversar Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.	Bloque 4 Personas, culturas y organización social La organización territorial del Estado español. Las Administraciones como garantes de los servicios públicos. Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones. Bloque 7 Objetos, máquinas y tecnologías Seguimiento de una secuencia dada para encontrar una información en Internet.	Bloque 2 Expresión y creación plástica Utilización de recursos digitales para la elaboración de producciones artísticas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Cómo elaborar una tarea multicompetencial

Imaginemos que se reúne el profesorado de los equipos educativos del primer ciclo de educación primaria de una escuela. Tú perteneces a uno de ellos. Un miembro del profesorado que imparte el área de conocimiento del medio comenta que desearía convertir una tarea de una unidad didáctica en tarea multicompetencial. Concretamente, había pensado en un apartado temático específico: el ciclo del agua.

En el libro de texto figura, básicamente, un párrafo de mediana extensión donde se secuencian las fases del ciclo del agua con un dibujo de ilustración. Al término de la unidad didáctica aparecen dos o tres actividades sobre este apartado: Copiar un dibujo y mencionar los nombres que reciben los tres estados del agua: sólida, líquida y gaseosa.

A partir este momento, la misión de los miembros del equipo consistirá en reconducir y formatear estas pequeñas tareas hasta que adquieran el rango de tareas multicompetenciales. Ojo, no es algo que podamos hacer siempre con cualquier tipo de contenido, pero, si observamos el listado de contenidos del curso y conforme adquirimos cierta experiencia práctica, vemos que son muchas las ocasiones en las que podemos ejercitarnos en este tipo de tareas.

Se adjunta en la siguiente página un AnexoI que sirve de ayuda para elaborar una tarea multicompetencial, por ejemplo, a partir del ejercicio del ciclo del agua anteriormente mencionado. Sigue estas fases:

1. Repartimos el contenido fotocopiado del ejercicio de partida (la tarea antes de ser transformada en tarea multicompetencial) en una sesión de reunión del equipo docente.
2. Repartimos un cuadro a cada profesor o profesora con el contenido de cada CB, para que escriba propuestas propias (estrategias metodológicas, tareas o contenidos nuevos...) que enriquezcan la tarea de tal modo que aseguren el trabajo práctico y contextualizado de las distintas CCBB. Se completa por separado, de forma individual o en pequeños grupos. No importa que no coincida la CB con la especialidad del profesor o de la profesora.
3. Se establece una puesta en común de todo el profesorado para seleccionar y temporalizar las actividades consensuadas.
4. Se plasman en un cuadro como el mostrado en el ANEXOII que sirve de ejemplo cumplimentado.

NOTA: Si notamos que haya alguna competencia de las ocho que no se desarrolla, se intenta completar la tarea con actividades que así lo contemplen.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

COMPETENCIAS BÁSICAS	PROPUESTAS DEL EQUIPO
CB1 Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.	
CB2 Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. CB3 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.	
CB4 Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.	
CB5 Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.	
CB6 Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.	
CB7 Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.	
CB8 Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PROGRAMACIÓN DE TAREAS MULTICOMPETENCIALES HOJA 1

NIVEL: _____[1] GRUPO: _____ [2] TEMPORALIZACIÓN: ____ [3]

ORIGEN DE LA TAREA[4]: _____ Desde actividades extraescolares _____ Desde una disciplina (¿cuál?_____ _____ Equipo docente (Marcar con X)

Área y Metodología 5	Actividades (secuenciadas) 6	Áreas Implicdas 7	Recursos y Contextos 8	SUBCOMPETENCIAS TRABAJADAS (Marcar con X) 9	CC.BB. 10
TAREA		*Áreas implicadas:*	Recursos:	SUBCB 1-1 Comunicación oral: la escucha__ SUBCB 1-2 Comunicación oral: el habla__ SUBCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo__ SUBCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura__ SUBCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura__ SUBCB 1-6 Uso funcional de una segunda lengua__ SUBCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio__ SUBCB 2-2 Comprensión y representación relaciones entre variables__ SUBCB 2-3 Comprensión y representación de incertidumbre y azar__ SUBCB 2-4 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria__ SUBCB 3-1 Comprensión e interpretación mundo físico e interacciones_ SUBCB 3-2 Implementación de proyectos científicos y tecnológicos.__ SUBCB 3-3 Práctica de valores__ SUBCB 3-4 Cuidados de la salud y del medioambiente __ SUBCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas técnicas__ SUBCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información __ SUBCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación__	GRADO 1 2 3 CB 1 __ __ __ CB 2 __ __ __ CB 3 __ __ __ CB 4 __ __ __
		Aspectos metadisciplinares:			
METODOLOGÍAS			Contextos:	SUBCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento__*SUBCB 5-1 Relaciones personales__SUBCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente__SUBCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía*__ SUBCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales__ SUBCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social__ SUBCB 6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas_ SUBCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas__ SUBCB 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos __ SUBCB 6-4 Construcción cultural compartida__ SUBCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades__ SUBCB 7-2 Automotivación y autoestima__ SUBCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos__ SUBCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación__ SUBCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo__ SUBCB 8-2 Práctica de valores__ SUBCB 8-3 Innovación y creatividad__ SUBCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos__ SUBCB 8-5 Espíritu emprendedor__	CB 5 __ __ __ CB 6 __ __ __ CB 7 __ __ __ CB 8 __ __ __
		Aspectos extraescolares:			

MANUAL DE INSTRUCCIONES DE CUMPLIMENTACIÓN

Hoja 2

1. Nivel educativo en el que se desarrollará la tarea.
2. Especificación del grupo o agrupamiento que realizará la tarea.
3. Duración temporal estimada para la realización completa de la tarea.
4. Indicación de la motivación original que generó la creación de la tarea multicompetencial.
5. Explicación resumida de la tarea competencial y de las estrategias metodológicas principales propuestas para su desarrollo.
6. Fases del desarrollo de la tarea describiendo las actividades secuenciadas que la componen.
7. Áreas de conocimiento o materia de cuyos contenidos se nutre el aprendizaje propuesto en la tarea. También los aspectos metadisciplinares (no recogidos en las disciplinas pero sí en las CCBB) y extraescolares (trabajados fundamentalmente fuera del recinto escolar).
8. Recursos (materiales, herramientas, instrumentos y textos) a través de cuyo manejo se consigue realizar la tarea. Indicación de los contextos o ámbitos situacionales a los que se circunscribe la tarea y las actividades: lector, doméstico, digital, aula, taller, laboratorio, ocio, de ciudadanía, natural, etc.
9. Conjunto de subámbitos emanados de cada una de las CCBB y aprendidas durante el desarrollo de la tarea. NOTA: En el cuadro se indica una propuesta personal de contenidos de las subcompetencias de cada CCBB por lo que sólo debemos marcar con X aquellos aspectos sobre los que versará el aprendizaje programado de la tarea multicompetencial. Cuanto mayor sea el número de subcompetencias marcadas más multicompetencial será la tarea, pero, no debe obviarse que de esta forma la tarea se vuelve más compleja y así se varía la temporalización (se aumenta la cantidad necesaria de tiempo de realización).
10. Dejar en blanco o marcar con X el grado de desarrollo esperado de cada CB en relación a las actividades recogidas en el diseño de la tarea.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

EJEMPLO DE CUMPLIMENTACIÓN: PROGRAMACIÓN DE TAREAS MULTICOMPETENCIALES

NIVEL: 4º de ESO GRUPO: 4º B TEMPORALIZACIÓN: 10 lunes del tercer trimestre

ORIGEN DE LA TAREA: _____ Desde actividades extraescolares _____ Desde una disciplina (¿cuál?_____ _____ Equipo docente (Marcar con X)

Área y Metodología	Actividades (secuenciadas)	Áreas Implicdas	Recursos y Contextos	SUBCOMPETENCIAS TRABAJADAS (Marcar con X)	CC.BB.
TAREA: DISEÑO COMPARTIDO Y CONSENSUADO POR TODA LA CLASE DE UNA SALIDA EXTRAESCOLAR DE 4 DÍAS AL CAMPO DE GIBRALTAR Y VISITA A GIBRALTAR METODOLOGÍAS Trabajo en equipo Modelo digital Asambleas	Fase 1 Explicación de la tarea, fijación de un calendario, formación de equipos y reparto de tareas (presupuesto, transporte, alojamiento y manutención, reportaje, actividades culturales y medioambientales, actividades de ocio, recaudación, guía geo-histórica). Fase 2 – Definición de funciones de cada equipo y gestión . Fase 3 – Elaboración de informes con propuestas para las asambleas. Fase 4 – Presentaciones digitales en asambleas de cada equipo. Fase 5 – Evaluación y autoevaluación	Áreas implicadas: Ciencias Sociales Matemáticas Lengua Castellana Lengua extranjera Música Informática Otras: dependiendo de las actividades que se programen. Aspectos metadisciplinares: Trabajo en cadena Escucha activa Toma de decisiones Responsabilidad Comp. laborales Aspectos extradisciplinares: En la gestión de gastos y consulta de biblioteca o internet	Recursos: Ordenadores con internet y programas de edición Calculadoras Cámaras de video- digitales Los sugeridos por los equipos y consensuados por la asamblea Contextos: digital, aula, ocio, ciudadanía, natural, extranjero, etc.	DIMCB 1-1 Comunicación oral: la escucha X DIMCB 1-2 Comunicación oral: el habla X DIMCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo X DIMCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura X DIMCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura X DIMCB 1-6 Uso funcional de una segunda lengua X DIMCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio__ DIMCB 2-2 Comprensión y representación relaciones entre variables X DIMCB 2-3 Comprensión y representación de incertidumbre y azar X DIMCB 2-4 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria X DIMCB 3-1 Comprensión e interpretación mundo físico e interacciones X DIMCB 3-2 Implementación de proyectos científicos y tecnológicos.__ DIMCB 3-3 Práctica de valores__ DIMCB 3-4 Cuidados de la salud y del medioambiente X DIMCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas técnicas X DIMCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la información X DIMCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación X DIMCB 4-4 Uso ético y crítico de la información y el conocimiento __*DIMCB 5-1 Relaciones personales XDIMCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente X* DIMCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía X DIMCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales X DIMCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social X DIMCB 6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas X DIMCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas __ DIMCB 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos X DIMCB 6-4 Construcción cultural compartida X DIMCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades X DIMCB 7-2 Automotivación y autoestima X DIMCB 7-3 Planificación, hábitos de estudio y desarrollo de proyectos X DIMCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación X DIMCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo X DIMCB 8-2 Práctica de valores__ DIMCB 8-3 Innovación y creatividad X DIMCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos X DIMCB 8-5 Espíritu emprendedor X	GRADO 1 2 3 CB 1 __ __ __ CB 2 __ __ __ CB 3 __ __ __ CB 4 __ __ __ CB 5 __ __ __ CB 6 __ __ __ CB 7 __ __ __ CB 8 __ __ __

PROGRAMACIÓN DE TAREAS MULTICOMPETENCIALES

Una propuesta de un centro andaluz

Las cinco fuentes principales que inspiran las tareas multicompetenciales son:

1. Las disciplinas o áreas de conocimiento, desde contenidos propicios y a propuesta del profesorado especialista o de un departamento.

2. Los ejes transversales, desde un enfoque interdisciplinar y/o multicompetencial: educación para la convivencia, para la salud, afectivo-sexual, vial, para el consumo, medioambiental...

3. Desde actividades complementarias y/o extraescolares como puedan ser excursiones o semanas culturales.

4. Desde el énfasis de una de las ocho competencias básicas, por ejemplo, la digital, que se toma como vehículo para el desarrollo de las demás.

5. Una idea extradisciplinar, surgida de contextos extraescolares que presenten situaciones o tareas con evidente interés y carácter motivador.

En el siguiente planning anual un centro andaluz a través de su DACE (Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares) propone un plan de tareas multicompetenciales temporalizado desde las que trabajar las ocho CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PLANNING ANUAL – PROGRAMACIÓN DE DESARROLLO DE TAREAS Y PROYECTOS

Curso 2008/2009

PROYECTO / TAREA	1er. TRIMESTRE						2º TRIMESTRE						3er. TRIMESTRE				
	SEP	OCT1	OCT2	NOV1	NOV2	DIC	ENE1	ENE2	FEB1	FEB2	MAR1	MAR2	ABR	MAY1	MAY2	JUN1	JUN2
Proyecto "Carabelas"																	
El cuento																	
Teatro																	
Proyecto "Kioto-Educa"																	
Proyecto "Relacionarnos bien"																	
¡Nos ponemos las pilas!																	
Visita a la Alhambra y Parque Ciencias (6º)																	
Día contra la Violencia de Género (25 nov.)																	
Día de la Constitución																	
Fiesta de Navidad																	
Carnaval																	
Visita al Pabellón Municipal de Deportes																	
Visita a la Alcazaba y Catedral de Almería																	
Día de la Paz																	
Día de Andalucía																	
Día de la Mujer																	
Visita a Tabernas y a la Plataforma Solar (5º)																	
Visita Fin Etapa: Aula de Naturaleza "Paredes" (6º)																	
Fiesta Fin de Curso																	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD5-1**
Índice orientativo

1A. Resume las ideas nucleares de la experiencia práctica desarrollada en el centro de educación primaria de Archidona CEIP San Sebastián durante el curso 2007-2008.

***Cuestión de debate* UD5-2**
Índice orientativo

2A.. Explica brevemente los puntos de relación entre las tareas multicompetenciales y los siguientes ámbitos:

Áreas curriculares

DACE

Equipos docentes

Metodologías

Contextos

Las fuentes principales que inspiran el diseño de tareas multicompetenciales son...

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

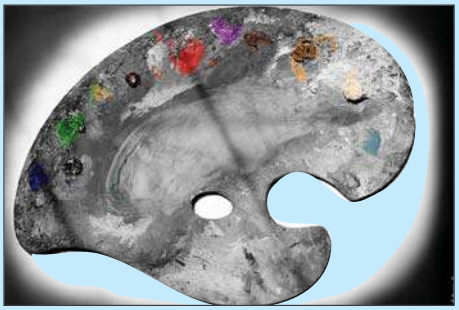
6

COMPETENCIAS BÁSICAS Y METODOLÓGICAS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Un método educativo es un conjunto de estrategias y técnicas concebidas, secuenciadas y guiadas por la persona que diseña un determinado aprendizaje a fin de que éste se produzca de la forma más asequible, práctica, duradera, contextualizada y funcional que sea posible. Significa seleccionar el «mejor trayecto» y los mejores «canales de comunicación» para un determinado proceso de aprendizaje, por lo que, dependiendo de los puntos de partida y los lugares a los que deseamos llegar, han de seleccionarse unos métodos u otros escogidos de entre un amplio abanico de posibilidades.



La buena o mala elección determinará y explicará en un alto porcentaje el éxito o fracaso de este proceso.

Cada conjunto de CCBB, bloques o tipos de contenidos sugerirán un paquete específico y, a veces personalizado, de estrategias metodológicas. Utilizar una misma metodología para todos los tipos de contenidos es un error equivalente a realizar un trayecto usando siempre un mismo tipo de vehículo, sin tener en cuenta si el camino adecuado transcurre a través de una autopista, de una montaña, por mar, o atravesando la ciudad.

En combinación con los objetivos, las CCBB y los criterios de evaluación, las estrategias metodológicas configuran las propuestas didácticas curriculares en cualquiera de los cuatro niveles posibles de concreción (la de los Reales Decretos, las programaciones de etapa, la programación de aula y o las adaptaciones curriculares).

Podríamos decir que, si seleccionamos metodologías adecuadas, aumentamos la velocidad de interconexión de los contenidos de los aprendizajes facilitándose tanto su adquisición como su consolidación. Por eso quizás, tras el diseño de tareas, puede que sean las metodologías el segundo apartado curricular de mayor importancia.

En resumen, las metodologías son modelos didácticos de trabajo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

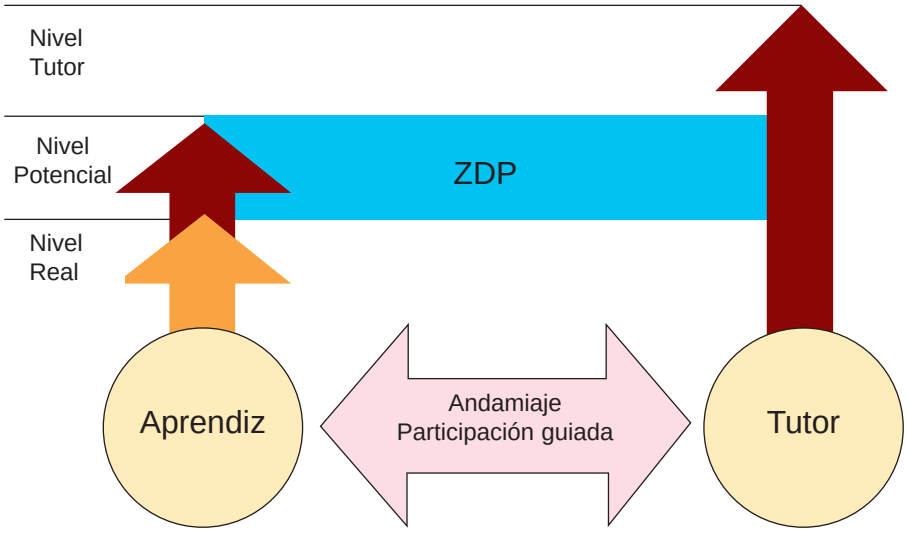
docente cuya secuencia sistemática de trabajo nos ayuda a prevenir y disminuir las limitaciones que conllevan su realización. Otra idea que debemos barajar en el trabajo pro CCBB es que no es bueno anclarse en un solo método de trabajo y es mejor ser eclécticos. Esto supone que no tengamos por qué ceñirnos a un método exclusivo en nuestro ejercicio de la docencia y nos lleva a un perfil de docente competente en un grado de experto y experta en el uso eficiente de los recursos metodológicos y didácticos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS DE LAS METODOLOGÍAS MÁS ADECUADAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CCBB?

Todo método didáctico requiere, al menos, los siguientes requisitos o adecuaciones:



Zona de desarrollo próximo (ZDP) la diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial (bajo la guía de un tutor).

Adecuarse a la edad de desarrollo intelectual de la persona aprendiz.

Tal y como nos indica Feuerstein[1] en su modelo de aprendizaje mediado, quien diseña el aprendizaje, ha de conocer el nivel real de partida y el nivel potencial de salida del aprendiz. En el ámbito de las CCBB, el paradigma es muy similar. Si elegimos una metodología y diseño de tareas que deambule sólo en la zona de desarrollo real (aquella ocupada por aprendizajes consolidados que el aprendiz puede realizar sin ayuda), redundaremos en aprendizajes ya

1 Feuerstein, Reuven, (1999), Programa de Enriquecimiento Instrumental, Instituto Superior San Pío X, Ediciones Bruño

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

existentes, pero no avanzaremos hacia el desarrollo de otros nuevos, reforzándose la inactividad y cerrándose las puertas a la exploración y al crecimiento. En el extremo contrario, cualquier metodología o tipología de tareas que pretenda escalar hacia competencias situadas más allá de la ZDP (zona de desarrollo próximo) del aprendiz, la que podríamos denominar ZDI (*zona de desarrollo inalcanzable*), generará confusión y sensación de fracaso, falsos aprendizajes de competencias con déficits estructurales que se difuminarán con el simple paso del tiempo o el cambio del contexto de la situación-problema. Quien tutoriza el aprendizaje debe saber moverse en la zona de desarrollo potencial mediante tareas que supongan pequeños retos que activen nuevas interconexiones entre los contenidos previos que el aprendiz ya posee y orientan la adquisición de otros nuevos para así poder resolverlas, ya sea a partir del autoaprendizaje (con ayuda de recursos y técnicas de autoaprendizaje), o a través de la mediación de profesorado o alumnado.

Adecuarse fielmente al contexto real en el que se producen los problemas que el aprendizaje desea enseñar a resolver

Si la metodología no se ajusta a los escenarios reales que generan los problemas cotidianos alejamos la escuela de la vida, disminuyendo el grado de significatividad de lo aprendido y desarrollamos capacidades de tipo teórico de las que se desconoce su aplicación práctica, o que en realidad sólo satisfacen demandas de carácter académico que en su mayoría se irán disipando a lo largo del tiempo o sólo quedarán al alcance de una élite.

Adecuarse al desarrollo de las prioridades que establecen las CCBB

Las CCBB, como reflejamos en capítulos anteriores, convierten a las materias escolares en medios y no en fines de la educación. Para el desarrollo de las CCBB, este principio otorga más relevancia a aquellas estrategias metodológicas que poseen una mejor sintonía con las CCBB relegando a otras al aprendizaje de componentes específicos de las CCBB que no pueden ser aprendidos de otro modo, como el aprendizaje de ciertos contenidos disciplinares.

COMPETENCIAS DISCIPLINARES
+
COMPETENCIAS BÁSICAS
=
COMPETENCIAS CURRICULARES

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 2

VARIEDAD DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE DESARROLLAN LAS CCBB

Presentamos en una breve clasificación los recursos metodológicos más utilizados en las aulas y describimos brevemente algunos de ellos.

DIVERSIDAD DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Por el **protagonismo**: expositiva, participativa, cooperativa, individual.
Por el tipo de **agrupamiento**:

- Gran grupo
- Grupo mediano
- Grupos fijos
- Grupos flexibles
- Por parejas
- Individual

Por **secuenciación**: expositiva-tradicional, unidades didácticas de los libros de texto, por descubrimiento, aprendizaje guiado, modelado o interrogación metacognitiva, enseñanza entre iguales, proyectos de trabajo, proyecto de investigación, análisis de datos/casos, dinámica de grupos, exposición de tema por parte del propio alumnado, portafolios...

Por el tipo de espacio utilizado: rincones de trabajo, aula-tic-taller-laboratorio, trabajo en equipos, mesas dobles, mesas individuales, mesas en U, biblioteca, patio escolar, espacios extraescolares, internet, casa...

Por disciplinariedad: metodologías propias de cada disciplina, interdisciplinar, metadisciplinar, transversalidad (ejes), proyectos integrados (utiliza lo extradisciplinar)...

Por los recursos materiales (curriculares o no): libro de texto, ordenador (programa, internet, mixto), fichas con autocorrección, libros de consulta, medios audiovisuales, recursos materiales básicos: mapas, mapas conceptuales, planisferios, murales, folletos, calculadora, portafolios...

Para evaluar: los niveles de partida, los resultados, la aplicación práctica de contenidos, el nivel de competencia curricular, el grado de desarrollo de las CCBB o de algunos de sus componentes, el diagnóstico de errores a subsanar, autoevaluación, con calificaciones...

Descripción breve de algunas de las metodologías más relevantes para las CCBB:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Enseñanza tradicional

La secuencia básica del método de enseñanza tradicional es la siguiente:

- Exposición magistral.
- Realización de ejercicios y deberes.
- Estudio.
- Pruebas o exámenes de evaluación.
- Refuerzo y recuperación.

No tratamos de cuestionar o desechar esta línea metodológica que puede resultar útil para el aprendizaje de determinados contenidos. Lo que sí que parece evidente es que este modelo entraña serias limitaciones de cara al aprendizaje competencial básico, pues, redunda en demasía en el saber centrado en los conocimientos hasta tal punto que se identifican aprendizaje memorístico y aprendizaje competencial. En cuanto presentamos a este tipo de persona aprendiz un tipo de tarea que exija otros componentes como puedan ser descripciones argumentales, juicios críticos, trabajo colaborativo, integración de saberes y aplicaciones nuevas con lo aprendido... rápidamente se observa como el modelo «hace aguas». En resumen, esta estrategia metodológica puede resultar interesante para el aprendizaje parcial de contenidos conceptuales o procedi-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mentales, pero resultará insuficiente si no mejoramos las propuestas de las tareas para que sean aplicados adecuadamente. Además, toda persona aprendiz que no se acerque a un perfil academicista (buena ejercitación memorística, constante refuerzo externo y gran capacidad de sacrificio) tenderá a fracasar y a mostrar síntomas de «absentismo escolar», pues, sólo se trabajan (en ocasiones, se adiestran) las aptitudes intelectuales de corte academicista y se desaprovecha la oportunidad de progresar en otras dimensiones que poseen igual o mayor interés educativo.

Aprendizaje cooperativo

Siguiendo con la secuencia de instrucciones planteada, el trabajo en grupos cooperativos constituye una buena opción para fomentar el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en contextos variados. Esta propuesta metodológica promueve la realización conjunta de tareas de aprendizaje, tomando como base que la cooperación optimiza el aprendizaje personal y del grupo. Además, la realización adecuada de este modelo puede asegurarnos, ya de partida, cierta adquisición de las CB1, CB5 y CB8. Pero, repetimos, sólo será así si se aplica este modelo de forma sistemática y minimizando las limitaciones o contrariedades que pueden surgir durante el desarrollo de esta metodología. Por ejemplo, si dejamos que los equipos de trabajo se formen por sí mismos, el alumnado se asocia homogéneamente por afinidades y/o niveles, siendo frecuente observar posteriormente a algunos equipos que no terminan de rendir como preveíamos. Los criterios de agrupamiento forman parte del conjunto de medidas que la metodología del aprendizaje cooperativo de calidad demanda.

Los principios en que se basa el trabajo en grupos cooperativos (Johnson y Johnson, 1993) son los siguientes:

- Favorecer una *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo. Para conseguir este objetivo, se propone la formación de grupos lo más heterogéneos posible en los que se otorga a cada participante una función y responsabilidad, aunque es necesario que cada persona haya llevado a cabo su tarea para poder resolver la cuestión planteada. De este modo se favorece la cooperación y el progreso conjunto del grupo.
- Durante la realización del trabajo el profesor deberá ofrecer *retroalimentación* a todo el grupo conjuntamente y a cada miembro del grupo individualmente sobre su progreso, poniendo de manifiesto que, aunque se establecen funciones individuales, el éxito individual se basa en el éxito del equipo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- En los grupos de aprendizaje cooperativo la *responsabilidad* de las acciones es *compartida*, por tanto, se espera que cada miembro del grupo realice el trabajo que se le ha asignado y colabore con los compañeros del grupo cuando éstos lo necesiten. Esta colaboración incluye participar en el proceso de toma de decisiones, en la resolución de los conflictos que surgen al realizar la actividad, etc.
- Es necesario que los grupos tengan tiempo para discutir si el trabajo que está efectuando cada miembro del grupo se complementa con el de los demás y si están consiguiendo los objetivos que se han propuesto. Favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos a través de los conflictos que origina la discusión oral y ayudar a los miembros del grupo a reestructurar el propio conocimiento es uno de los principios básicos del trabajo en grupos cooperativos. De esta manera, a través del aprendizaje cooperativo el profesor y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, negocian significados conjuntamente y se favorece la reflexión, el autoaprendizaje y la *autoevaluación*. Una variedad del trabajo cooperativo es la enseñanza recíproca.

La enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es una opción específica del trabajo en grupos cooperativos propuesta por Palincsar y Brown (1984), que permite ir desplazando progresivamente el control y la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje del profesor hacia los estudiantes. Esta opción metodológica se centra en mejorar las estrategias lectoras de los aprendices, especialmente los procedimientos que el lector emplea para retener y comprender la información, así como los que utiliza para evitar posibles errores de comprensión.

La propuesta secuencial consiste en que el profesor y los estudiantes se expliquen unos a otros el significado que para ellos tiene un texto, dirigiendo el desarrollo del diálogo por turnos. El diálogo se estructura a través de cuatro actividades concretas que deben realizar los estudiantes para aprender el uso estratégico de los procedimientos de comprensión lectora: resumir, generar interrogantes, clarificar dudas y hacer predicciones sobre la lectura.

Por extensión, la enseñanza recíproca puede extenderse a otros campos del aprendizaje competencial como lo son el cálculo, el aprendizaje de un segundo idioma, el entrenamiento de la resolución de conflictos utilizando al alumnado ayudante, la distribución de aula por parejas para el estudio o para la realización de tareas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El modelado metacognitivo mediante personas expertas

El modelado metacognitivo es una buena alternativa para iniciar la secuencia de instrucciones para el aprendizaje de competencias que exijan tareas complejas y la adquisición de estrategias o estilos cognitivos de cierto nivel de formalidad o abstracción.

Este método de enseñanza consiste en que un experto o experta, generalmente la persona que ejerce la docencia del grupo, expresa verbalmente, y paso a paso, las decisiones que toma al efectuar una tarea y los motivos que le conducen a hacerlo de ese modo. Así, sirve de modelo de actuación para el alumnado que podrá actuar de forma similar al tomar decisiones en situaciones de aprendizaje con unas demandas similares. No consiste en modelar una serie de acciones que el alumnado deberá «copiar» o «repetir», sino en ofrecer un modelo del proceso de toma de decisiones que conduce a la realización de una tarea a través de un conjunto de operaciones determinado y elegido conscientemente; de esta manera, los estudiantes podrán observar y construir un modelo de los procesos que se requieren para cumplimentar adecuadamente cada tarea de aprendizaje.

El comentario del docente deberá incluir su propio proceso de reflexión, la manera en que determina el procedimiento que seguirá, las decisiones que toma ante posibles dificultades, la forma en que controla el tiempo disponible para realizar la tarea, cómo contempla la adecuación de sus decisiones a los objetivos previamente establecidos, la prevención y gestión de los errores más frecuentes, etcétera. Deberá ir verbalizando el proceso que sigue a través de la auto-interrogación y la consiguiente respuesta, explicitando sus propios pensamientos, argumentando sus decisiones y acciones. Además de ir diferenciando claramente las cuestiones que se plantea antes de iniciar la tarea, las que considera más relevantes mientras la realiza, y las que se formula tras terminarla.

Algunas de las cuestiones que se verbalicen se referirán a variables personales, como el propio conocimiento de la materia, otras podrán aludir a las características del contenido a trabajar, como el nivel de complejidad que supone la solución de la tarea, y unas terceras pueden concentrarse en el análisis de la situación en que se realiza la actividad.

El modelado no tiene que ser rígido, sino que debe reflejar el uso estratégico del procedimiento, dando a entender a los estudiantes que este modelo implicará modificaciones en función de las preferencias y necesidades de cada persona en un contexto determinado y con una demanda concreta.

Se ofrece a los estudiantes la posibilidad de interactuar con el profesor, aportándole nuevas ideas y sugerencias para afrontar la tarea que tienen plan-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

teada. De esta manera, el profesor puede valorar la adecuación de las aportaciones del alumnado para solucionar el problema propuesto y analizar la comprensión del proceso seguido para resolverlo, ofreciendo a la vez nuevas pautas para la intervención en la enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje.

Existe una variante de esta metodología, de gran interés para la atención a la diversidad.

El *modelado metacognitivo mediante personas aprendizas*

Los pasos a seguir son los mismos que en el modelo anterior sólo que en esta ocasión la persona experta utiliza como medio de modelaje a uno de sus alumnos o alumnas, generalmente, de nivel competencial bajo, para asegurar la aparición de los errores y ruidos más comunes al tipo de tarea que se realice.

Si bien es cierto que requiere más tiempo y cierto blindaje del alumnado que se utilice como mediador del proceso (no se le puede evaluar, ni ridiculizar, ni amedrentar, pues dejarían de prestarse voluntariamente para tal propósito), son muchas las ventajas de este modelo como su facilidad para generar aprendizajes en la gestión de errores y ruidos, la sensación de aumento de la autoestima en el alumnado al verse con niveles similares o superiores al de quien «sale a la pizarra», su idoneidad para aprender estrategias metacognitivas y el gran realismo situacional de la resolución de las tareas respecto los contextos en los que se efectuarán otras similares. Además, si se respeta el modelo, suelen prestarse para ser alumnado mediador en un alto porcentaje tras la experiencia, pues son los estudiantes más beneficiados.

La interrogación metacognitiva

Se trata de un método didáctico que tiene por objetivo, en último término, que el estudiante logre autorregular su conducta física y cognitiva para adquirir un aprendizaje o resolver un determinado problema. Consiste en enseñar al alumno una guía o pauta de interrogantes que pueda ayudarle a tomar las decisiones oportunas cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, destacando aquellos elementos, parámetros, dilemas y disyuntivas de la tarea que resultan más relevantes para su resolución. En un primer momento dicha guía se presenta externamente, y gradualmente se ofrecen oportunidades para que el alumnado la interiorice y llegue a utilizarla de forma adecuada y autónoma. Es una metodología de gran interés para la CB2 y el aprendizaje de destrezas procedimentales que exijan trabajo por fases durante la resolución.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Rincones o talleres

Esta propuesta metodológica, muy utilizada en educación infantil y en educación primaria, supone cambios en la una distribución espacial del aula

Los rincones nos permiten organizar el aula en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente (lo que le convierte en una variedad del aprendizaje cooperativo). Pueden ser de proyectos de trabajo o de juegos.

Según el tipo de actividad algunos rincones necesitan ser dirigidos por el docente, de forma directa o mediante guías. En otros rincones los niños y las niñas pueden funcionar con bastante autonomía.

Organizados en grupos reducidos, los niños y niñas aprenden a trabajar en equipo, a colaborar y a compartir conocimientos. Los rincones también potencian su iniciativa y el sentido de la responsabilidad.

El profesorado planifica las tareas y proyectos de manera que cada niño/a vaya pasando a lo largo de un período de tiempo (semana, quincena,...) por todos los diferentes rincones de trabajo. Es positivo que haya más de un docente en el aula de modo que cada uno se encargue de atender unos rincones concretos.

Trabajar por rincones nos permite dedicar una atención más individualizada a cada aprendiz o a cada aprendiza, planificando actividades de aprendizaje adaptadas a sus niveles de conocimientos previos.

Proyectos de trabajo

La orden de 10 de agosto de 2007 que desarrolla el currículo de secundaria establece como materia optativa para 4º de la ESO la llamada «Proyecto Integrado de carácter práctico». Consideramos que puede utilizarse la secuencia de esta forma de trabajo en metodología, para otros cursos de la ESO o en educación primaria. Así la define la normativa:

«Es una propuesta de actividad o actividades en torno a un tema, problema o diseño de algo tangible, a realizar preferentemente de forma colaborativa para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir prototipos, imaginar realidades virtuales, realizar estudios sobre el terreno, inventarios, etc. Los temas posibles en torno a los que diseñar y desarrollar esta materia tienen sus límites en las posibilidades y la imaginación del profesorado, considerando las condiciones reales para llevar a cabo el proyecto, de acuerdo con los recursos disponibles,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

las oportunidades que ofrece el entorno, el capital de la comunidad y la facilidad para interesar a los alumnos y alumnas. Los principios por los que debe guiarse un proyecto son los siguientes:

- *Que facilite, requiera y estimule la búsqueda de informaciones, la aplicación global del conocimiento, de los saberes prácticos, capacidades sociales y destrezas, no necesariamente relacionados con las materias del currículo, al menos no todos ellos.*
- *Que implique la realización de algo tangible (prototipos, objetos, intervenciones en el medio natural, social y cultural, inventarios, recopilaciones, exposiciones, digitalizaciones, planes, estudios de campo, encuestas, recuperación de tradiciones y de lugares de interés, publicaciones, etc.).*
- *Que contribuya a realizar actividades que de alguna forma conecten con el mundo real, los trabajos y ocupaciones de la vida real adulta y posterior a la escolarización.*
- *Que elija como núcleo vertebrador algo que tenga conexión con la realidad, que dé oportunidades para aplicar e integrar conocimientos diversos y dé motivos para actuar dentro y fuera de los centros docentes.*
- *Que los alumnos y alumnas sigan y vivan la autenticidad del trabajo real, siguiendo el desarrollo completo del proceso, desde su planificación, distintas fases de su realización y el logro del resultado final.*
- *Que fomente la participación de todos y todas en las discusiones, toma de decisión y en la realización del proyecto, sin perjuicio de que puedan repartirse tareas y responsabilidades.*
- *Que considere las repercusiones del trabajo y de las acciones humanas en general, así como la utilización de cualquier tipo de recursos, las actuaciones sobre el medio natural, social, económico o cultural presentes y de las generaciones venideras.*
- *Que procure que el alumnado adquiera responsabilidades de aprendizaje y en cuanto a la realización del proyecto».*

El modelo guarda relación directa con la CB8 (iniciativa personal) a la que el decreto relaciona con la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar proyectos. A trabajar por proyectos puede aprenderse desde edades tempranas. Por último, no debemos olvidar que los temas transversales son una fuente inagotable de verdaderos centros de interés adecuados para inspirarnos en el trabajo por proyectos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aprendizaje por descubrimiento

http://www2.uah.es/jmc/webens/160.html

El aprendizaje por descubrimiento es un tipo de aprendizaje en el que el sujeto en vez de recibir los contenidos de forma pasiva, descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo. Las metodologías que utilizan el aprendizaje por descubrimiento coloca en primer plano el desarrollo de las destrezas de investigación del escolar y se basa principalmente en el método inductivo, en la lección inductiva herbatiana y en la solución de los problemas. Esta metodología se encuentra en el extremo opuesto al modelo de enseñanza tradicional.

Los factores que influyen en la adquisición de conceptos y más concretamente en la forma de adquisición por descubrimiento inductivo están relacionadas con:

- Los datos: (cantidad, organización, complejidad).
- El contexto: o áreas de búsqueda y grado de reestructuración de las instrucciones, que favorecieron la aparición de respuestas convergentes o divergentes.
- El individuo: (formación, conocimientos, actitudes, capacidad cognoscitiva).
- El ambiente inmediato.

El aprendizaje por descubrimiento se asocia en general a los niveles de enseñanza primaria y secundaria y, de hecho, fue una de las primeras alternativas que se ofrecieron al aprendizaje repetitivo tradicional en estas etapas. Los defensores del aprendizaje por descubrimiento fundamentaban su propuesta en la teoría de Piaget. Esta teoría alcanzó gran difusión en un momento en que gran parte del profesorado, especialmente del ámbito de ciencias, buscaba alternativas al aprendizaje memorístico y repetitivo y al fracaso generalizado en la enseñanza tradicional. Actualmente, las nuevas tecnologías ofrecen un componente adicional que favorece el uso de este modelo.

Cada vez que se enseña a un niño prematuramente algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente (Piaget).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Dinámica de grupo

Son ejercicios y actividades diseñadas para ser realizados dentro de un grupo de alumnos y alumnas, con el fin de darse a conocer, mejorar sus interrelaciones, analizar sus dificultades o llevar a cabo actuaciones conjuntas con la mayor eficacia y satisfacción posibles.

Algunas de las actividades de dinámica de grupo más reseñables son: la mesa redonda, el simposio, el panel de expertos, phillips 66, el torbellino de ideas, el debate dirigido, las comisiones, las asambleas, la clarificación de valores morales y un extenso listado al que fácilmente puede accederse a través de múltiples publicaciones y páginas web. Por ejemplo, «La alternativa al juego I», Cascón (1995).

Las dinámicas de grupo forman una excelente metodología que incide de forma especial en el aprendizaje de valores y en las CB1, CB5 y CB6.

Estudios estadísticos

Más que de una propuesta metodológica se trata de una herramienta que ofrecen las matemáticas para todos los niveles de la ESO y para el resto de las materias curriculares, aunque también pueden ser incorporados al repertorio de recursos en la educación primaria, desde el momento en que se comienza a entender la noción de porcentaje o la elaboración y interpretación de gráficos y diagramas. Lo interesante del recurso es que puede ponerse al servicio de otras disciplinas cuando lo investigado proceda de otro campo del saber. Finalmente, hay que resaltar que, tan importante es saber obtener información válida a través de muestras representativas de la población, como llegar a conclusiones y juicios de valor basados en los resultados de estos estudios, amén de saberlos presentar adecuadamente. La secuencia básica es la siguiente:

- Elegir el *tema* a estudiar.
- Formular una hipótesis de obtención de los resultados posibles, dentro de las limitaciones del estudio. *Lo que el estudiante vaticina que se obtendrá como conclusión tras el estudio.*
- Clarificar el sistema de obtención de datos. *Enunciado de cuestiones, contenido de la encuesta o instrumentos utilizados como medios para la obtención de datos.*
- Pasar el cuestionario o la encuesta a una *muestra representativa* de la población o someter a medida el objeto a estudiar, en casos en los que se trate de variables cualitativas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– Dar formato estadístico a los resultados con los datos numéricos de interés: *textos, gráficas, y diagramas*.
– Preparar y *presentar las conclusiones* al resto de la clase, verificando o refutando las hipótesis. Son importante aquí las aportaciones de las tecnologías.

La secuencia puede ser invertida, es decir, partir de datos estadísticos, gráficas o diagramas de los que se obtienen datos (informaciones, elementos para emitir juicios de valor o conclusiones) a partir de interpretaciones, debates, contrastes, cruce con otras informaciones, etcétera. El grado de competencia en este modelo de producción de conocimiento variará conforme ascendamos en el desarrollo madurativo y académico del alumnado.

Este recurso metodológico es ideal para el desarrollo de la CB2.

El portafolio

El Portafolio es, al mismo tiempo, un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y consiste en la aportación tras su debido almacenaje de producciones de diferente índole por parte del estudiante, a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. El portafolio como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma de cómo un estudiante se plantea su aprendizaje.

El portafolio del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valora-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ción lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada.

El portafolio contiene:

1 Una guía o un índice de contenidos que determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica.
2. Un apartado introductorio al portafolio que detalle las intenciones, creencias y punto de partida.
3. Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada por el alumno que muestra el aprendizaje conseguido en los temas seleccionados.
4. Un apartado de clausura

Las fases de elaboración son las siguientes:

Fase 1. Recogida de evidencias

Algunas de estas evidencias pueden ser: a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.) y c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.).

Fase 2. Selección de evidencias

En esta fase se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje para ser presentado ante el profesor o resto de compañeros.

Fase 3. Reflexión sobre las evidencias

Esta fase es necesaria porque se incluyen procesos reflexivos del instrumento con los puntos flojos y fuertes del proceso de aprender y propuestas de mejora.

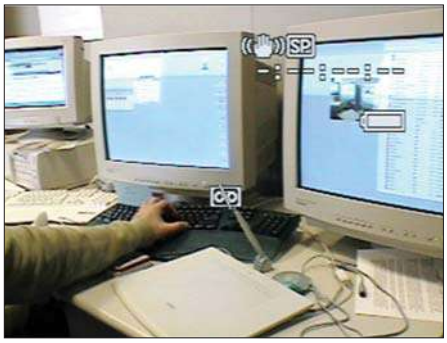
Fase 4. Publicación del portafolio

En esta fase se trata de organizar las evidencias con una estructura ordenada y comprensible favoreciendo el pensamiento creativo y divergente dejando constancia de que es un proceso en constante evolución.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Modelo digital

Es más un recurso que una metodología. Requiere contar en el centro con ordenadores (mejor la proporción de un ordenador para cada pareja) y que el profesorado posea de forma suficiente la competencia docente digital que le capacite para un uso didáctico de las tecnologías. El resultado es el poder disponer de una herramienta moderna, motivadora y activadora del autoaprendizaje mediante un conjunto de estrategias y programas virtuales muy variados y de gran alcance.



Hoy día, el acceso a Internet es el primer medio que pone a nuestra disposición todos los conocimientos curriculares y extraescolares que podamos imaginarnos. El modelo de enseñanza de las TIC será más o menos eficiente en relación con la calidad de las secuencias y programa de tareas que utilicemos. Por eso, la informática no viene a suplantar al docente, al contrario, viene a exigirle una competencia profesional antes inexistente y que la ponga en disposición de poder diseñar aprendizajes adecuados y funcionales.

El modelo TIC es mejor o peor en relación al uso que demos de sus inmensas posibilidades.

Existen innumerables estrategias, programas y propuestas metodológicas que toman las TICs como medio y recurso matriz del aprendizaje. Entre ellos destacamos algunos como la webquest, la utilización de la wikipedia, las presentaciones por diapositivas, la confección de mapas conceptuales, los programas didácticos curriculares o de edición de video, los blogs o bitácoras, la mensajería de correo, las visitas virtuales a las principales webs, el uso de buscadores de Internet, etcétera. Entre las muchas posibilidades de este modelo destaca, por supuesto, el desarrollo de la competencia básica digital (CB4).

Comunidades de aprendizaje

Una *Comunidad de Aprendizaje* es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La diversidad de usos de la noción *Comunidad de Aprendizaje* (en adelante CA) está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, y el eje que hace referencia a la gran gama de objetivos y contenidos que dan el sentido atribuido al término. Así, la CA remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.) y, por último la comunidad de aprendizaje revisa y selecciona aquellos contenidos de las áreas de conocimiento que priorizan los de carácter fundamental, tanto para el desarrollo personal como para el comunitario.

La visión integral de la educación convierte a este modelo en una fórmula de trabajo de un centro, por ello varían, entre otros elementos, las metodolo-gías.

Técnicas de estudio

Forman un conjunto de recursos de tipo metadiciplinar que facilitan el aprendizaje, especialmente el autoaprendizaje, sobre todo de contenidos conceptuales o procedimentales. Entre estas variadas técnicas destacan el subrayado, el resumen, esquema o mapa conceptual, las reglas nemotécnicas o las técnicas de relajación.

Ver más en http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/

Las sesiones de tutoría deben contemplar y programar el aprendizaje de estas técnicas conforme distribuyamos sus contenidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial y bajo el asesoramiento y selección de recursos a cargo de la orientación. Pero, no debe olvidarse que cada área de conocimiento posee características específicas en sus contenidos que aconsejan el que cada profesor o profesora programa e imparta sesiones metadisciplinares como las técnicas de estudio, dentro de su acción tutorial.

Este conjunto de técnicas, más que metodología, favorecen entre otras el desarrollo de la CB7.

Aprender enseñando

Enseñar a otros lo que uno sabe, es una de las mejores formas en las que se adquieren o afianzan aprendizajes. Cuando solicitamos que un alumno o alumna de nuestra clase se preste a diseñar y preparar la enseñanza de ciertos contenidos didácticos, estamos propiciando que asuma o asuman (si se trata de un

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

equipo) el rol de enseñante. Esta estrategia, ya de salida, fomenta la CB7 y la CB8. Pero también son otros contenidos metadisciplinares los aprendidos como la metacognición, la comunicación lingüística, el resumen, las presentaciones digitales, la enseñanza recíproca, etcétera, etcétera.

Se trata de una metodología que se presta a trabajar a través de ella, todos los apartados de aprendizajes y CCBB imaginables.

Su secuencia básicamente consiste en:

- Determinar el conjunto de contenidos cuya enseñanza el alumno o su equipo ha de diseñar y preparar. Selecciona el profesor o la profesora sabiendo que no todos los contenidos se prestan a ello, pues no deben requerir excesivos conocimientos técnicos.
- Establecer un guión inicial con los apartados sobre los que versará la «clase magistral» que asumirá el alumnado.
- Mostrar o señalar las herramientas o recursos necesarios para la preparación del tema.
- Temporalizar todo el trabajo, tanto la preparación como la propia sesión expositiva o experimental.
- Autoevaluación y evaluación de la actividad, a cargo de los tres colectivos implicados, el profesor, el resto de la clase aprendiz y el alumnado que adoptó el rol de enseñante.

El alumno o la alumna conoce desde un principìo que, cuanto elabore, debe hacerlo en tal forma que facilite luego el poder trasmitirlo y compartirlo con sus compañeros y compañeras. Esta realidad influye de forma determinante en todo el proceso de construcción del proyecto.

Otros recursos metodológicos

El *aprendizaje autónomo* supone la asunción por parte del aprendiz, con o sin ayuda de otros, del diagnóstico de sus necesidades, del aprendizaje, de la formulación de sus objetivos, de la identificación de los recursos precisados, de la elección de estrategias adecuadas y de la autoevaluación de los resultados de su aprendizaje. En este modelo la CB7 alcanza su máxima cota de significatividad y sus características secuenciales lo hacen imprescindible para niveles superiores, así como para la educación permanente de adultos o la educación a distancia:

http://www.slideshare.net/guestd348e7/aprendizaje-autnomo-presentation

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El *aprendizaje dialógico* y los *grupos interactivos* representan fórmulas de trabajo que en sus principios huyen de la exclusión apostando por la riqueza de la interacción comunicativa entre colectivos distintos, incluso desiguales. Recogiendo las consideraciones al respecto de Jordi Lleras y otros en este documento trasladamos algunos de sus párrafos más significativos:

www.ase.es/.../4%5B1%5D.3.3%20Lleras,%20J.%20y%20otros.doc

«Basándonos en las aportaciones dialógicas de las ciencias sociales actuales, de autores como Beck (1998), CREA, Habermas o Touraine y en la sociología de la educación de orientación transformadora, encontramos experiencias que contribuyen a superar las desigualdades sociales en lugar de reproducirlas o aumentarlas. Estas orientaciones plantean que en la actualidad lo que cada niña o niño aprende depende cada vez más del conjunto de interacciones de las personas adultas con las que se interrelacionan. Por lo tanto, si queremos mejorar su aprendizaje tenemos que transformar esas interacciones.

Las concepciones habituales de aprendizaje han dividido el desarrollo de competencias instrumentales y de los valores de solidaridad. El aprendizaje dialógico incluye en una misma dinámica el desarrollo de competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad informacional y el de los valores requeridos para afrontar de manera solidaria la vida en ella.

Una de las formas concretas que toma el aprendizaje dialógico dentro del aula son los grupos interactivos a través de los cuales se pretenden conseguir dos cosas: desarrollar las capacidades necesarias para evitar la exclusión social en la sociedad de la información y la superación de los problemas de convivencia. Actualmente, lo que aprende cada niño y niña depende cada vez menos de los que sucede en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Los grupos interactivos se han aplicado en aquellas escuelas que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje. Los grupos interactivos son agrupaciones de alumnos/as heterogéneos, en los que se realiza una actividad concreta bajo la tutela de una persona adulta voluntaria que puede ser una estudiante universitaria, un familiar, una ex-alumna o un profesor jubilado. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar que sean grupos heterogéneos (en género, rendimiento, etc.). La profesora o el profesor responsable del aula dinamizará el trabajo de cada grupo y de cada tutor y tutora.

Por ejemplo, en una actividad a partir de grupos interactivos se puede

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dividir el tiempo total de la clase en cuatro partes de veinte minutos cada una y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Si se trabaja la lecto-escritura puede dividirse en: lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más ameno. Así cada grupo de niños y niñas o jóvenes (en este caso serían 4 grupos) va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones y conecta mejor con su gusto por el dinamismo. Otra actividad que se intenta potenciar, es la utilización de las nuevas tecnologías. Esta experiencia se puede aplicar en los grupos interactivos, ya que tanto alumnos como voluntariado desarrollan la utilización de las nuevas tecnologías a través del diálogo.

Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común. El profesional responsable del aula se responsabiliza de la coordinación y de la coherencia pedagógica del conjunto de las actividades que se desarrollan en el aula.»

PARTE 3

SELECCIÓN DE METODOLOGÍAS ADECUADAS PARA EL DESARROLLO DE LAS CCBB

Destacamos aquellas metodologías que en sí mismas ayudan al desarrollo de las CCBB. Se trata de una recomendación general y personal. Recordamos que consideramos buena práctica la combinación de diversas estrategias metodológicas, así como la necesidad de sostener su práctica de forma continuada y sistemática en el tiempo, y no de forma puntual, para que los beneficios de cada línea metodológica se hagan palpables y lograr así una mayor eficiencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

	Enseñanza tradicional	Aprendizaje cooperativo	Modelado metacognitivo	Rincones o talleres	Proyectos de trabajo	Aprendizaje por descubrimiento	Dinámica de grupos	Estudios estadísticos	Portafolios	Modelo digital	Comunidad de aprendizaje	Técnicas de estudio	Aprender enseñando
Para contenidos conceptuales	X	X	X	X					X	X		X	X
Para contenidos procedimentales		X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Para contenidos actitudinales y metadisciplinares		X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Para la COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CB1)	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X
Para el RAZONAMIENTO MATEMÁTICO (CB2)	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X
Para la INTERACCIÓN + CON EL MEDIO (CB3)	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X
Para la GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN (CB4)		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Para la CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA (CB5)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Para el APRECIO CULTURAL y ARTÍSTICO (CB6)	X		X	X	X	X			X	X	X		X
Para el APRENDIZAJE AUTÓNOMO (CB7)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Para la INICIATIVA EMPRENDEDORA (CB8)		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Para la COMPETENCIA EMOCIONAL (CB9)		X	X			X	X		X		X		

PARTE 4

SECUENCIAS DE LAS METODOLOGÍAS QUE DESARROLLAN LAS CCBB

La mayoría de las secuencias metodológicas curriculares, desde el punto de vista de las CCBB, siguen la siguiente estructura:

SECUENCIA DIDÁCTICA	DIDÁCTICA LENGUA	SECUENCIA DIDÁCTICA SOCIALES	SECUENCIA DIDÁCTICA MATEMÁTICAS	SECUENCIA DIDÁCTICA NATURALES
Situación de la realidad Problemas de las cuestiones	Situación de la realidad Necesidades comunicativas	Situación de la realidad Conflictos sociales	Situación de la realidad Problemas matemáticos	Situación de la realidad Cuestiones ante un fenómenfísico
¿Cómo resolverlos?	¿Cómo expresarlas?	¿Cómo interpretarlos?	*¿Cómo resolverlos?*	¿Cómo interpretarlos?
Selección esquema de actuación	Forma textual	Modelos e instrumentos interpretativos	Axiomas y algoritmos	Principio físico y técnicas de experimentación
Proceso del aprendizaje del esquema de actuación y de sus componentes	Construcción del modelo y ejercitación	Elaboración conceptual y ejercitación de las técnicas	Comprensión del axioma y los algoritmos. Y ejercitación	Comprensión de los principios y ejercitación de las técnicas de experimentación
Aplicación del esquema de actuación en la situación de la realidad objeto del estudio	Aplicación de la forma textual para dar respuesta a la necesidad comunicativa	Aplicación del modelo y de los instrumentos para la interpretación del conflicto social objeto del estudio	Aplicación del axioma y del algoritmo para resolver el problema que plantea la situación de la realidad	Aplicación de los principios y las técnicas para dar respuesta a las cuestiones planteadas en la situación de la realidad
Aplicación del esquema de actuación en situaciones diversas	Aplicación de la forma textual en distintas situaciones comunicativas de características similares	Aplicación del modelo y los instrumentos para la interpretación de los distintos conflictos sociales similares	Aplicación del axioma y del algoritmo para resolver problemas diversos de la misma naturaleza	Aplicación de los principios y las técnicas para dar respuesta a las cuestiones planteadas en situaciones similares

«11 ideas claves para aprender y enseñar competencias», Zabala 2008.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Es bueno conocer los pormenores de las secuencias que comportan las estrategias metodológicas más conocidas. ¿Por qué? Porque, cuando hablamos de CCBB, no podemos dar por adecuada *solamente* a una estrategia determinada. Serán la naturaleza de los contenidos del aprendizaje, el tipo de tareas que se diseñe para su alcance y la disposición de recursos de partida, los factores que habremos de tener en cuenta a la hora de escoger una u otra metodología, o una mezcla de varias, de forma secuenciada.

Cada metodología exigirá de forma adicional, la concreción de tres apartados básicos organizativos, al menos: el *tiempo* empleado (tanto en su cantidad como en su precisión horaria), la organización del *espacio* (rincones de trabajo, talleres, aulas de área, tipos de agrupamientos, biblioteca, casa...) y los *recursos* (ordenadores, fichas, instrumentos, herramientas).

TAREA PRÁCTICA PRIMERA UF 6

Reunidos en pequeños grupos de tres o cuatro componentes, intercambiad información sobre la secuencia completa del desarrollo real de una unidad didáctica de un área disciplinar en un aula. Entre los puntos a compartir resaltar los siguientes:

- Identificar las metodologías predominantes que han sido utilizadas.
- Nombrar los recursos utilizados.
- Reconocer las CCBB trabajadas y en qué grado.
- Valorar el grado de enfoque globalizador e interdisciplinar (determinación de un núcleo central de la unidad que implique y permita la concurrencia de temáticas y/o materias diversas).
- Valorar el grado de trabajo colaborativo docente (coordinación con otros docentes) y, en caso de no haber existido, las posibilidades de haberlo hecho de esa forma.
- Ventajas y limitaciones de la/s metodologías empleadas.

TAREA PRÁCTICA SEGUNDA UF 6

Practicad al menos dos metodologías en el aula y, llevad las conclusiones al grupo siguiendo el guión que ya está colgado en la plataforma.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD6-1**
Índice orientativo

1A. ¿Cuáles son las metodologías que más utilizas en el aula? ¿Cuáles son las que menos se utilizan y sin embargo podrían resultar adecuadas para trabajar las CCBB? Debatid los motivos.
1B. ¿Existen diferencias en la selección de metodologías según elijamos priorizar los objetivos de un área de conocimiento o las CCBB en una unidad didáctica?

***Cuestión de debate* UD6-2**
Índice orientativo

2A. Nombra las tres metodologías que sistemáticamente deberían ser más usadas en el aula a fin de desarrollar las CCBB. Explica razonadamente tus elecciones.

***Cuestión de debate* UD6-3**
Índice orientativo

3A. Imagina que decides probar a trabajar en tu aula mediante grupos interactivos. Resume y comparte de qué forma se llevaría a cabo, determinando las CCBB que podrían desarrollarse con esa metodología.

***Cuestión de debate* UD6-4**
Índice orientativo

4A. Elige el término que a tu parecer completaría esta frase y comenta luego tu opción:

«En mi clase, la disposición de tiempo, la organización del espacio y los recursos que poseo son factores que limitan/potencian mis propuestas metodológicas de aprendizaje».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

7

COMPETENCIAS BÁSICAS Y ACCIÓN TUTORIAL

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

José Paneque Pacheco
Coordinador del Área de Acción Tutorial y Convivencia
Delegación de Educación de Málaga

La figura del tutor o tutora ha existido siempre, aunque no con las connotaciones de hoy. En las comunidades primitivas siempre hubo quien se ocupara de guiar los pasos de los más jóvenes, alguien en la tribu que les enseñara el saber acumulado, las prácticas y las costumbres de los antepasados, en definitiva, de hacerlos más competentes personal y socialmente en su comunidad. Grandes figuras del pensamiento han ocupado el cargo de 'preceptor del príncipe', encargado de la tutela y la formación de quien después ocuparía un lugar en la historia. Así, Aristóteles se ocuparía de ser el tutor de Alejandro Magno cuando éste tenía 13 años de edad. En general, esta figura del preceptor la podemos encontrar en todas las épocas y en todos los lugares. No obstante, la figura de preceptor (tutor/a) ha evolucionado con el tiempo y después de ser un poco olvidada, desde hace unos veinte años se ha hecho imprescindible en todos los centros educativos.

En efecto, esta función cada vez alcanza mayor relevancia en la educación. En la sociedad actual todo tiene una fecha de caducidad y los jóvenes se ven sometidos a una serie de influencias externas que les condicionan y que trasladan a la escuela. Por eso hace falta la figura de un tutor/a, una persona que esté dispuesta a canalizar las estrategias más adecuadas para ayudar al joven en la resolución de las problemáticas que la sociedad actual le plantea.

Sin embargo, hay algunos/as profesores/as que piensan que ellos no son «psicólogos/as» y que esa no es su labor… Debemos, en estos casos, reflexionar en torno a la función tutorial del profesorado, parte esencial del quehacer profesional del docente. Abordar la educación en esta época supone hacerlo desde múltiples aspectos de la persona, sin olvidar que en esa tarea son muchos los agentes educativos implicados —familia, profesorado, medios de comunicación...— cada uno con su propia cuota de responsabilidad.

El nuevo contexto educativo exige de los centros una revisión del plan-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

teamiento de la planificación educativa, de la que forma parte el Plan de Orientación y Acción Tutorial como un elemento más del Proyecto Educativo. No cabe duda que la acción tutorial, atendiendo los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos/as, considerados individualmente y como grupo, es un factor básico de mejora del rendimiento académico y de la convivencia escolar.

Pero conciliar la actuación de diferentes agentes es una tarea compleja y difícil que exige el establecimiento de criterios comunes que orienten eficazmente la práctica educativa en el grupo de alumnos/as.

La acción tutorial no puede realizarse eficazmente sin una adecuada coordinación entre todos los agentes que participan en los distintos niveles de intervención, planificación y evaluación educativa: la coordinación con el equipo docente, la relación permanente con la famílla y la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado a su cargo son los pilares básicos para conseguirlo.

Es necesario que las estrategias o protocolos de coordinación (interna y externa) sean claramente fijados y que se establezcan los espacios y tiempos para realizar esta tarea siempre con criterios realistas y con posibilidades de realización práctica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

GESTIÓN DE ERRORES

¿Qué relación guardan los «errores» con las competencias básicas?

Raramente se produce aprendizaje funcional en ausencia de *errores*, del mismo modo en que es imposible educar al alumnado en la resolución pacífica de los conflictos si establecemos un modelo de escuela que no permita o castigue su aparición en lugar de aprovecharlos para hacernos competentes a medida que con la práctica aprendemos a gestionarlos de forma positiva, sin usar el recurso de la violencia, por ejemplo. Se aprende haciendo y, como dice el refrán, «*errar es de humanos*». Si queremos llegar más lejos podemos afirmar que, para determinados aprendizajes, es imprescindible que sucedan errores. Incuso podríamos describir las tareas y actividades que proponemos a nuestro alumnado como diseños de situaciones de mayor o menor complejidad, donde esperamos que el alumnado se encuentre con determinados errores de los que se puedan derivar determinados aprendizajes estimados como valiosos. Pero podemos elegir entre programar el error como ocasión para comprobar aprendizajes y sancionar su ausencia bloqueando a la persona aprendiz, o como un momento más del aprendizaje, en el que es tan importante adquirir contenidos disciplinares como la propia gestión positiva de los fallos repetitivos que interfieren el desarrollo de competencias.

No es válido aquel símil del aprendizaje que asemeja las pruebas evaluatorias escritas con caminos sembrados de minas que debemos cruzar evitando el estallido de alguna de ellas. Este símil conlleva la declaración evaluativa posterior por la que se nos sentencia a que, «si pisamos una, no somos competentes, sino unos fracasados». El aprendizaje, más bien, es como cualquier expresión artística, su competencia se va perfeccionando y dominando conforme se practica y se reconocen errores o carencias.

Grosso modo, un garabato a nuestros ojos, puede ser una obra de arte desde el enfoque de las competencias tratándose de un alumno o alumna de tres años de edad. Donde la perspectiva académica, desde una óptica negativa, puede ver faltas, errores o fracaso, el enfoque de las CCBB ve campos de aprendizaje consolidados o susceptibles de ser mejorados. Efectivamente, aún siendo la calidad del producto elaborado la finalidad principal del aprendizaje de las competencias al realizar una tarea, no es menos cierto que, a efectos de evaluación y de progresos, es la gestión y mejora de los procesos lo que más debe interesarnos, pues, sin lo segundo, sólo un grupo selecto y agraciado de privi-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

legiados alcanzarían las competencias. Y la gestión de un proceso consiste, ni más ni menos, que en la gestión de los errores en los tres momentos principales de aprendizajes por tareas, por los que hemos apostado para la enseñanza y aprendizaje de las CCBB: antes de que ocurran, durante su aparición y, una vez se han producido.

Es frecuente observar en nuestras mentes una falsa concepción sobre la idea de inteligencia o de competencia. Lo que convierte a una persona en un buen aprendiz o en una buena aprendiza, es decir, en alguien competente, no es sólo su capacidad para resolver problemas de forma rápida y eficaz. Esa es sólo la parte visible y plausible. La parte oculta de las competencias, y esto vale también para las de carácter básico, supone la preexistencia de cierta cantidad de errores evitados (fruto del aprendizaje de experiencias erráticas anteriores) o gestionados de forma adecuada, hasta conseguir la perfecta adquisición y sincronización de todos los elementos del aprendizaje: habilidades y destrezas, conocimientos y principios, actitudes y valores; todo, en contextos lo menos ficticios que nos sea posible.

La dedicación de tiempo escolar al diagnóstico y tratamiento de los errores debe ser igual o mayor en importancia que la ofrecida a la producción de conocimientos. Como sabiamente dice aquel dicho popular, «*de los errores se aprende*», lo que viene a recordarnos que la gestión de errores es un elemento esencial de todo buen aprendizaje de competencias que se precie de serlo. Imperfecciones y equivocaciones que la persona aprendiza comete durante la realización de las tareas influyendo en el resultado final de las mismas, causadas por deficiencias en la selección y combinación de los elementos competenciales disciplinares y metadisciplinares que se demandan. Además, la experiencia docente nos demuestra que estos errores, aún pudiendo ser clasificados y catalogados, se manifiestan de forma personalizada en cada aprendiz y en cada aprendiza, por lo que la ayuda educativa debe ser lo más personalizada posible. Lo que en una persona puede resultar positivo, en otra puede parecernos intrascendente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

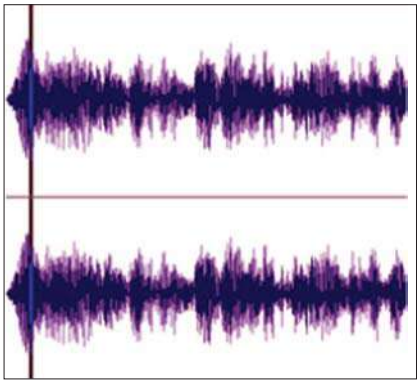
La CB7 nos recuerda la importancia de la adquisición de la competencia y actitud para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, el archiconocido «aprender a aprender». Tal competencia exige la adquisición de habilidades para la autorregulación del aprendizaje, entre las que destaca, de forma irremisible, las actitudes adecuadas para la gestión de los errores por parte de quien aprende. Si consideramos esencial en un docente la competencia curricular (alto grado de conocimiento de los contenidos de la materia de la que es especialista), aún lo es en mayor grado su competencia didáctica y tutorial para la generación de momentos de activación y desbloqueo durante los procesos de aprendizaje del alumnado. Estos contenidos forman parte, en muchas ocasiones, de lo que dimos en llamar ámbito metacurricular.

Se adjunta al final de esta unidad formativa una ficha de diagnóstico de los errores que con mayor frecuencia inciden en el aprendizaje del alumnado en nuestras áreas. Excluimos del listado los errores propios de cada materia curricular y sólo mencionamos aquellos que afectan a todo tipo de aprendizaje.

PARTE 2

GESTIÓN DE RUIDOS

¿Qué son los ruidos?



Imaginemos a un alumno que teme que su profesora le saque a la pizarra. El piensa que da igual que el motivo de la profesora al sacarle a la pizarra sea ayudarle en el aprendizaje de algún tipo de tarea. Llegado ese momento, este alumno siente que se bloquea, que se reduce su capacidad de memoria al igual que su capacidad de atención y de entender las explicaciones de su maestra. Cualquier sonrisa o intervención que provenga del público formado por sus compañeros y compañeras, él lo interpreta con sentimientos de ridículo o le «sirve» para alimentar complejos, con fundamentos o no.

Hay innumerables situaciones similares a la relatada en las que variables de difícil manejo mediatizan los aprendizajes: el estrés de una prueba escrita donde nos jugamos la promoción, un equipo de trabajo en el que un líder acapara y dirige en exceso la orientación de la tarea, actividades demasiado com-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

plejas a realizar en casa con aprendizajes previos sin consolidar, dificultades lectoras, metodologías inadecuadas, un alto grado de complejidad de las tareas en relación al estadio de desarrollo, condiciones ambientales deficitarias, baja autoestima, textos no contextualizados, discapacidades perceptivas, motrices o intelectuales, excesiva ratio en clase, casos de *bullying*, profesorado demasiado autoritario, o demasiado permisivo, falta de apoyo o refuerzo familiar de calidad, ausencia de recursos o mal estado de los mismos...

Llamaremos «*ruidos*» a todos estos factores que, aún no siendo netamente de origen disciplinar, influyen en el aprendizaje de todas o algunas materias causando perturbaciones e interferencias que limitan el potencial de aprendizaje del alumno o de la alumna y aumentan el riesgo de la aparición de errores. Los ruidos guardan una estrecha correlación con los errores y se encuentran entre los orígenes de algunos de éstos últimos, si bien se diferencian en su etiología, por su carácter más extradisciplinar (no se explican por las características propias de cada área disciplinar) y sí por otros factores externos o personales de origen metadisciplinar. Un ruido no es un error (fallo) sino un factor que interfiere en el aprendizaje ralentizándolo o impidiendo que tenga lugar.

Gran número de docentes centran su intervención, y con ello se dan por satisfechos o satisfechas, en la prevención y evitación de la presencia de este tipo de ruidos en sus aulas. Pero, tal objetivo, además de ocasionarnos diariamente un gran gasto de energía, resulta baldío en numerosas ocasiones. Hay que asumir que trabajar en presencia de ruidos forma parte de la función docente. Utilizando el argot profesional, son *gajes de nuestro oficio*. Por ello, aprender a convivir y gestionar los ruidos de forma positiva debe figurar como una de las competencias profesionales docentes más necesarias.

Algunos ruidos son de origen externo (condicionantes contextuales y coyunturales en los que nada tiene que ver el aprendiz) e interpretados por cada sujeto de forma distinta dependiendo de la veracidad e importancia que les otorgue durante su percepción e interpretación. Pero, con igual o mayor influencia intervienen en el aprendizaje los ruidos internos o personales: estilos de aprendizaje característicos, los condicionantes motóricos y aptitudinales, el tipo de reacción e interpretación ante errores y ante el fracaso, las características de la edad evolutiva, el efecto *pigmalión*, la falta de expectativa o motivación extrínseca o intrínseca... Todos estos factores forman un enmarañado filtro que se adhiere a nuestra personalidad y que, aún pareciéndonos a veces que su procedencia puede ser de origen genético o natural, un análisis más detallado nos conduce a la conclusión de que la mayoría de estos rasgos se asientan a edades tempranas como producto de las interacciones deficitarias o agresivas de agentes externos de causalidad humana.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Si la gestión de los errores exige un tratamiento individualizado, este esfuerzo de personalización es aún más evidente cuando deseamos ayudar al aprendiz a gestionar de forma adecuada los ruidos.

Para que el aprendizaje de nuestro alumnado transcurra de forma progresiva y sostenida hacia el desarrollo de las CCBB, habremos de evaluar, intervenir y guiar a nuestros aprendices dotándoles de estrategias de reconocimiento de estos ruidos y fomentando el desarrollo de factores de protección o reconducción que le familiaricen y ayuden a minimizar sus efectos. Esta autorregulación del aprendizaje que le confiere autonomía y máxima eficacia forma parte de todas las CCBB, pero, se expresa de forma más explícita en una de las ocho, concretamente la CB7.

En el siguiente esquema se observa de qué forma errores y ruidos afectan al aprendizaje durante la resolución de las tareas:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

D = Habilidades y destrezas.
C = Conceptos, leyes o conocimientos.
A = Actitudes, hábitos o valores.
+ = positivo – = negativo

En las peores de las posibilidades los caminos del aprendizaje nos llevan:

1. Al bloqueo y fracaso del aprendiz. Cuando no existió gestión de errores y ruidos o dicha gestión fue inadecuada, independientemente de si se programó el aprendizaje de los contenidos de la competencia.
2. Al aprendizaje falso, incompleto o fragmentado. Cuando el aprendizaje es válido sólo para un contexto demasiado específico no pudiéndose generalizar a otros similares. O cuando se adquirieron parte de los contenidos de las competencias y no otros, por lo que la gestión de estos errores o de los ruidos fue inadecuada.

En la mejor de las posibilidades el aprendizaje se consolida y permite su generalización (transferencia y uso) a otras tareas en contextos similares Eso sí, todos los caminos tienen un punto clave en común que condiciona el éxito o fracaso del aprendizaje: la gestión de los errores y de los ruidos (externos o personales).

Se adjunta al final de esta unidad formativa una ficha de diagnóstico de los ruidos que con mayor frecuencia inciden en el aprendizaje del alumnado en nuestras áreas. Se deja vacío el apartado de las medidas creyendo que así contribuimos a la reflexión de cada equipo docente y en la adopción de estrategias personalizadas.

Tras reconocer los distintos contenidos de las CCBB, la importancia de la contextualización de las tareas prácticas, la adecuada elección de metodologías, así como la gestión de errores y ruidos para progresar en su adquisición, podríamos estar ya en condiciones de redefinir de una forma más específica y clarificadora qué son las CCBB.

Las CCBB son aquellas ***ocho capacitaciones funcionales*** *adquiridas por los seres humanos mediante la* ***educación guiada*** *y/o el* ***autoaprendizaje*** *que nos permiten estar en condiciones de poder resolver de forma* ***adecuada*** *la mayoría de los* ***problemas básicos*** *que con mayor frecuencia nos encontramos en nuestra sociedad actual, ya sean de tipo* ***personal***, ***interpersonal*** *o social, y que son producto de la puesta en* ***acción combinada*** *de contenidos (****habilidades***, ***conocimientos y actitudes****), tras una experiencia de gestión positiva de los* ***errores y ruidos*** *surgidos durante su* ***aprendizaje****.*

Las palabras en negrita señalan los elementos que mejor nos ayudan a explicar el concepto de CB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 3

FUNCIÓN TUTORIAL VERSUS TUTORÍA

Ya nos avisaba la LOGSE en el artículo 60, apartado 1, que *la tutoría y orientación del alumnado es parte de la función docente.* La LOE y la LEA nos recuerda que cada centro educativo debe elaborar un Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) que debe formar parte del proyecto educativo de centro. Pero, es en el Decreto 230/2007 (BOJA 156) de enseñanzas mínimas en primaria (artículo 18, apartados 1 y 2), repetido con idéntico contenido en el Decreto 231/2007 (artículo 23, apartados1 y 2) donde, además de reiterar en el concepto de función tutorial de la LOGSE encontramos una interesante y reveladora definición de acción tutorial, concretamente en el Título VI, artículo 18:

«La acción tutorial es una tarea colegiada ejercida por el equipo docente de un grupo de alumnos y alumnas. Cada grupo tendrá un profesor o profesora tutor que coordinará las enseñanzas y la acción tutorial del equipo docente correspondiente».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Se establece, pues, una diferencia entre acción tutorial y tutoría. Existe la confusión en una parte del profesorado de que todo aspecto abordado por la acción o función tutorial (conocimiento e integración de cada alumno o alumna en su grupo, gestión dinámica de las problemáticas generadas en dicho grupo, tratamiento de todo lo concerniente a las necesidades de mejora en las materias no superadas, comunicación y coordinación con su familia, educación en valores, aprendizaje de técnicas de estudio, orientación personal/profesional/académica...), le corresponde *sólo* al docente sobre quien recaiga la carga administrativa (nunca mejor dicho) del grupo en cuestión, con el asesoramiento del EOE o del departamento de orientación. Tal idea puede animar al profesorado, aunque forme parte del equipo docente, a cierto abandono de responsabilidades, alimentando su inhibición y dejación (a veces, literal) que ya es visible desde el mismo momento en que el equipo directivo coordina a principios de curso el proceso de reparto de las tutorías de grupos entre el profesorado.

La función tutorial es inherente a la función docente y corresponde su ejercicio a todo el equipo docente del mismo modo que la evaluación, mencionada en las mismas normativas en los artículos posteriores. Del mismo modo que a nadie se le ocurre pensar que sea el tutor o la tutora la única persona autorizada para fijar los criterios de evaluación y decidir la promoción de su alumnado, un tutor o una tutora de grupo es incapaz de gestionar, por sí solo, toda la problemática personal y grupal de una clase en los ámbitos anteriormente mencionados, sobre todo si reflexionamos en la creciente complejidad del clima de aula debida a la extensión de la escolarización obligatoria y a las demandas de la amplia diversidad presente en el alumnado y las materias, entre otros inconvenientes. Podríamos afirmar, entonces, que la docencia que presume de serlo en estado perfectivo, ha de ser forzosamente lo que podriamos definir como *docencia tutorial*, es decir, que asume el concepto de educación integrando lo académico con lo considerado hasta el momento como ámbito exclusivo de lo tutorial.

Habiendo dejado claro que la acción tutorial es labor colegiada de todo equipo docente y no sólo una carga para el tutor o la tutora del grupo, quienes sólo deben encargarse de asegurar y coordinar el plan de accción tutorial que se consensúe y recoja en el proyecto educativo de centro, hagámonos a continuación la siguiente pregunta: *¿qué tiene que ver la acción tutorial con las CCBB?*

Por lo pronto, la necesidad por parte del alumnado de una buena gestión de los errores y de los ruidos, mencionada en la parte primera de este capítulo, que inciden decisivamente en los aprendizajes, así como en el del resto de los contenidos (destrezas, conocimientos y actitudes), puesto que éstos, como hemos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

visto anteriormente albergan múltiples matices metadisciplinares. Todos estos aspectos forman parte inequívoca de la acción tutorial y su desarrollo ha de ser explícitamente programado y sistemáticamente abordado desde una línea de trabajo transversal (durante todos los años de escolarización, y en cualquier curso, nivel o materia) mediante un trabajo colaborativo de cada equipo docente.

PARTE 4

LO QUE LA ACCIÓN TUTORIAL PUEDE HACER PARA DESARROLLAR LAS CCBB

Sobre la acción tutorial existen múltiples publicaciones a las que no nos referiremos en este manual. Sólo nombraremos aquí diversos aspectos y estrategias de interés para nuestro tema que, aunque forman parte de la acción tutorial, por motivos ya expuestos, acostumbramos a desplazarlos a un segundo plano.

El profesorado de cada materia ha de ejercer la acción tutorial con sistematicidad e intencionalidad formativa manifiesta. Con ello queremos señalar que ha de cuidar y establecer mecanismos de seguimiento como los siguientes, aunque en un principio parezca que no guarden relación directa con su materia:

- *Reconocer, aprovechar y diversificar los estilos y estrategias de aprendizaje personales.* Esto supone asegurar lo más posible un acompañamiento personalizado de cada aprendiz o aprendiza al tiempo que se producen los aprendizajes.
- *Conocer toda la gama de posibilidades metodológicas para escoger la más apropiada para su alumnado, por sus características personales y contextuales, así como por las características de los contenidos de los aprendizajes.*
- *Diagnosticar los errores de su alumnado, de modo formativo*. Es decir, ayudar a que el alumnado sea conciente de ellos, a que descubra por qué realmente yerra durante la realización de las tareas yendo más lejos que el injusto dictamen sancionador y ofreciendo en todo momento vías de solución asequibles, fortaleciendo los factores de protección: autoestima, refuerzos positivos, constancia, atención continua y respeto a su ritmo personal de aprendizaje. Este trabajo ha de ser directo y continuo. Si el diagnóstico se reduce sólo a una nota calificativa unida a una frase de dudosa validez pedagógica estaremos cerrando el paso al potencial

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de desarrollo de las CCBB. Antes de cualquier progreso en un aprendizaje existe un ejercicio de metacognición en el aprendiz o aprendiza que el docente debe diagnosticar, reforzar o desbloquear, independientemente de la competencia disciplinar que su titulación profesional certifique.

- *Diagnosticar y gestionar positivamente los ruidos externos o personales*. Es decir, aquellas variables contextuales (características del grupo, evaluación del punto de partida en cada unidad temática, implicación familiar, dificultades intrínsecas de la materia...) y personales (discapacidades, actitudes, desmotivación, integración en el grupo...). Por esto mismo cada docente ha de mantener actitudes que ayuden el conocimiento personal de su alumnado mediante actividades que no siempre se programan curricularmente. También debe generar el fortalecimiento de todos aquellos factores positivos que redunden en una minimización de los efectos de los ruidos.
- *Facilitar información y formación de técnicas específicas para el aprendizaje de su materia.* No todas las materias se estudian de la misma forma y, lo que nos sirve para un área, puede no servir o estorbarnos en otras.
- *Aprovechar y no abortar las ocasiones que el día a día en el aula ofrezcan para el aprendizaje de los valores hasta alcanzar su tercera dimensión: la práctica del valor.*
- *Contemplar en su metodología de trabajo y en el diseño de tareas el desarrollo de las actitudes y valores propios de cada competencia específica en cada unidad didáctica, no delegando este tipo de aprendizaje a otros espacios curriculares.* Estas actitudes y hábitos de trabajo deben aparecer de forma combinada junto a los demás contenidos curriculares. Y por supuesto, deben ser mejorados y no sólo evaluados.
- *Participación de la familia en el desarrollo de las CCBB a través del conocimiento y puesta en práctica de estrategias de coimplicación en la acción tutorial.* Puede que la familia se vea limitada en su afán de ayuda y colaboración en el ámbito académico, pero, estamos de enhorabuena, la familia puede y debe ayudar mucho en el desarrollo de las ocho CCBB, porque todas ellas están a su alcance. Por eso es tan importante que las conozcan y que experimenten estrategias de colaboración con la escuela para su desarrollo.
- *Generar y garantizar entornos emocionales positivos para que los fenómenos educativos que representan los aprendizajes básicos tengan lugar.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 5

HABILIDADES SOCIALES Y ENTORNOS EMOCIONALES

Gran número de errores y ruidos acontecidos en el día a día escolar son derivados, atenuados o magnificados por la existencia o ausencia de una serie de aprendizajes que, al igual que las CCBB son también de carácter básico. Nos referimos a las denominadas *habilidades sociales*.

Las habilidades sociales son aquellas conductas competentes aprendidas que nos permiten comunicarnos de forma interactiva y adecuada con las personas, es decir, relacionarnos de tal forma que podamos expresar nuestras necesidades, emociones y deseos al mismo tiempo que comprendemos las necesidades, emociones y deseos de quienes nos rodean sin que en este proceso de interrelación se produzca ninguna merma de valores ni autoestima en ambas partes.

El fenómeno del aprendizaje escolar, en el que incluimos tanto el de tipo academicista como el competencial, sucede impregnado siempre de una mezcla de necesidades y deseos, a veces de tipo inconsciente o involuntario, propios tanto de quien dinamiza el proceso como de la persona la persona aprendiz. De entre todos estos factores intervinientes en los aprendizajes destacan las emociones. Si ya cuesta trabajo, por parte de quien ejerce la docencia, el control de las emociones e inquietudes que le asaltan, con mayor dificultad sucederá esa gestión y regulación de las emociones en niños y niñas en edades de desarrollo. La acción tutorial nos apremia a que mantengamos un estado de constante vigilia y acción pedagógica en el sentido de favorecer la consolidación de estas habilidades. Esto se consigue cuando logramos que aparezcan en el aprendiz o en la aprendiza como hábito propio de conducta. Ningún ser humano nace con estos tipos de hábitos. Hemos de ser, sobre todo, el mundo adulto de alrededor y los grupos a los que pertenece el alumnado los que ayu-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

den a su adquisición mediante tres modos básicos: la imitación de modelos, el refuerzo positivo cada vez que se manifiesten y las medidas correctivas formativas (no sólo punitivas) adecuadas.

Algunas habilidades sociales alcanzan el rango de CCBB aunque no sean expresamente descritas en las normativas. ¿Por qué? Porque las habilidades sociales nos convierten en personas competentes para la convivencia, es decir, competentes para resolver problemas cotidianos que requieran una convivencia adecuada mediante la integración práctica de conocimientos, destrezas y actitudes aprendidos y exhibidos en contextos variados. Y la buena convivencia, está demostrada, es un factor esencial que cataliza y mediatiza el aprendizaje.

He aquí un listado de habilidades comunicativas básicas para conseguir el equilibrio emocional[1]:

Habilidades elementales:

Escuchar al otro. Trabajar la capacidad de comprender lo que me están comunicando.
Aprender a iniciar una conversación y a mantenerla.
Aprender a formular preguntas.
Saber dar las gracias.
Presentarse correctamente ataviado.
Saber presentarnos a otros y presentar a los demás.
Saber hacer un cumplido, sin zalamerías y con afecto.

Habilidades avanzadas:

Aprender a pedir ayuda.
Capacitarnos para dar y seguir instrucciones.
Saber pedir disculpas.
Aprender a convencer a los demás, a ser persuasivo.
Habilidades relacionadas con los sentimientos:
Conocer nuestros sentimientos y emociones y saber expresarlos.
Comprender, valorar y respetar los sentimientos y emociones de los demás.
Saber reaccionar ante el enfado del interlocutor y gestionar bien la situación.
Resolver las situaciones de miedo.

1 http://revista.consumer.es/web/es/20010101/interiormente/

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Habilidades alternativas a la agresividad:

Pedir permiso.
Compartir cosas, sensaciones y sentimientos.
Ayudar a los demás.
Aprender a negociar, a consensuar, a llegar a acuerdos.
Recurrir al autocontrol en las situaciones difíciles.
Defender nuestros derechos cuando los veamos amenazados.
Responder a las bromas cuando proceda.
Rehuir las peleas, dialécticas y de las otras.

Es tal la naturaleza e importancia de las habilidades sociales de tipo emocional que en la Comunidad autónoma de Castilla La Mancha se añade a las ocho CCBB ya mencionadas una novena, la competencia emocional, centrada en los aspectos arriba mencionados y en el cuidado del auto-concepto y de la autoestima como factores correlacionados con el rendimiento escolar y la salud mental.

No sólo se ha de cuidar el ámbito emocional de cada alumno y de cada alumna. Desde el punto de vista sistémico, la conjunción de los estados emocionales dinámicos del alumnado, del profesorado y los de sus entornos más próximos genera un entorno emocional en el aula que puede influir de forma trascendental en el proceso de aprendizaje. El llamado *clima de aula* debe formar parte nuclear de la acción tutorial de cada docente.

La garantía de un buen clima de aula y de su mejora, en el caso que así lo demande, dependerá de estas variables que son aquellas en las que debe incidir el equipo docente del profesorado bajo la coordinación del tutor o tutora:

1. Modelos de autoridad

La autoridad, también la de origen académico que ostenta el docente, se pierde cuando se ejerce de forma inadecuada. Hay dos modos extremos en que esto puede suceder:

- Mediante al *autoritarismo* o abuso del ejercicio de la autoridad cuando se exige el cumplimiento de normas que no respetan o anulan de forma reiterada la integridad emocional de la persona que ha de acatar dicha autoridad. Esto supone partir de un concepto erróneo de disciplina que se entiende como el cumplimiento más o menos ciego de normas y órdenes, y se coloca como garante de la correcta educación. Apenas se permite la autonomía y el error. En lugar de comprenderse o aprovecharse como ocasión de aprendizaje, se castiga y penaliza.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Mediante la *permisividad*. Es el otro extremo. En esta ocasión es el afecto el concepto desvirtuado. La persona permisiva cree que quienes están bajo su autoridad acatarán de forma espontánea y sin ningún tipo de cuestionamiento, todo el cuadro de normas y responsabilidades que se les dé. ¿Por qué? Como respuesta automática al trato que se les ha dado de continua atención y concesión de peticiones, actitud que es entendida como la mejor muestra de afecto y amor que pueda alguien realizar.

El modelo idóneo de autoridad se mueve en la parte central de estos dos polos consiguiendo combinar y definir de forma acertada los dos pilares de la concepción: afecto y disciplina. El docente o la docente se presenta así al grupo como una persona adulta (experimentada), que quiere desarrollar lo mejor de cada miembro de la clase, capaz de sentir y mostrar afecto por ellos y ellas y, consecuentemente, capaz de poner límite a aquellas conductas que sabe que no benefician al grupo o a alguno de sus miembros mediante estrategias disciplinarias correctoras que no vulneran los valores que proclama. Se trata, sin dudas, de un modelo coeducativo de autoridad al integrar afecto y disciplina, aspectos estereotipados culturalmente asignados a roles femeninos y masculinos. Curiosamente, el enfoque de género también cataloga a las CCBB dentro del ámbito de la coeducación al integrar conocimientos, destrezas y valores, asociados igualmente a roles de género por mecanismos de socialización cultural.

2. Dinámica del grupo

El docente ha de ser una persona conocedora y experta en la dinamización del grupo de acuerdo a sus características y particularidades. Motivar al alumnado, evitar las exclusiones o el *moobing*, reconducir los liderazgos, crear espacios de aula para la mejora de la convivencia y la creación de vínculos afectivos, consolidar habilidades básicas de respeto hacia el diferente, cultivar la realización de los valores que el proyecto educativo proclama o fomentar la cooperación en el trabajo del aula, son algunas de las acciones tutoriales esenciales para mejorar el clima del aula y la consecución de entornos emocionales aptos para el aprendizaje.

3. La personalización educativa

Aunque a veces nuestras acciones o programas educativos van dirigidos a

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

grupos, quizás para economizar esfuerzos, no debemos olvidar nunca que son los alumnos y alumnas, de forma individualizada, sobre quienes finalmente recaen los beneficios de la educación en CCBB. Una buena acción tutorial nos debe conducir irremediablemente al seguimiento y catalización de cada proceso formativo en particular, ya que esta es la mayor garantía de que se llegue a obtener un buen clima de aula como producto de las interacciones individuales.

4. El trabajo colegiado

A través de los equipos docentes. Que los equipos de ciclo y los equipos docentes de cada grupo de alumnado deben ser uno de los pilares básicos para el desarrollo de la acción tutorial y la mejora de los climas de aula es una evidencia que se constata fácilmente con la lectura de la LOE, la LEA y las normativas de organización y funcionamiento de centros de primaria y de secundaria. La normativa exige la creación de espacios en los horarios para que estas sesiones de coordinación acontezcan con sistematicidad y no únicamente cuando toca evaluar. Bajo nuestro punto de vista, ha sido acertada la medida normativa de la LEA que extiende la obligación de disponer de tiempo de tutoría en educación primaria, como ya existía desde hace tiempo en secundaria. La buena coordinación docente del tutor o de la tutora en estas sesiones es esencial para comprobar que el aprendizaje de las CCBB está sucediendo conforme a lo programado y para tomar medidas preventivas o paliativas para los casos grupales o personales que enrarezcan el clima de aula bloqueando los procesos de aprendizajes.

5. Participación de padres y madres en la acción tutorial

Por último, si nos atenemos a los objetivos de la acción tutorial y en particular del aprendizaje de habilidades sociales como la emocional, podemos observar que todos ellos son comunes a la educación que nuestro alumnado recibe en el seno familiar. Una correcta colaboración familiar en este tipo de aprendizajes facilita su adquisición e incide directamente en el clima del aula. Los padres y madres son responsables indirectos de los climas de aula en cada grupo. La asunción de esta responsabilidad nos lleva a la necesidad de mantenerles informados, de consensuar con las familias un cuadro básico de normas, conductas y protocolos de actuación y de la posibilidad de abrirles paso al aula concediéndoles sin temor pequeñas esferas de responsabilidad en el aula como apuntan las experiencias de comunidades de aprendizaje (se aborda más ampliamente en la UF10).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

FICHA DE ACCIÓN TUTORIAL PARA DE DIAGNÓSTICO DE ERRORES

Alumno/a: _____Centro: _____
Área o materia: _____Fecha en la que se realiza el diagnóstico:_____
Docente que realiza el diagnóstico:_____

LISTADO DE ERRORES FRECUENTES EN EL ALUMNADO DURANTE LA RESOLUCIÓN DE TAREAS

12 ERRORES	Marcar con X
1. Dificultades lectoras en la interpretación de las tareas	
2. Exceso de memorismo y falta de comprensión y argumentación de contenidos	
3. Ausencia de proceso de revisión y mejora de errores una vez la tarea ha sido ya realizada	
4. No hay desglose de las tareas complejas en fases de ejecución más simples	
5. No uso de técnicas de estudio: subrayado, esquemas, mapas de conceptos, resúmenes...	
6. Dificultades en preguntas de desarrollo, tanto en expresión escrita como la verbal	
7. Alto desnivel académico que provoca que las tareas se sitúen más allá de la ZDP	
8. Ley del mínimo esfuerzo, por lo que no se avanza en aprendizajes que exijan	
9. No hay fijación mental de los contenidos aprendidos. Errores de memoria	
10. Errores propios de la disciplina en particular	
11. No existe hábito de estudio. La concentración se pierde en un tiempo menor de lo estimado	
12. Dificultades de comprensión y consolidación de los contenidos novedosos	

Nº de error	*Estrategias básicas de gestión positiva de los errores detectados*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

FICHA DE ACCIÓN TUTORIAL PARA DE DIAGNÓSTICO DE RUIDOS

18 RUIDOS EXTERNOS O EXTRAPERSONALES	Marcar con X
A Del profesorado	
1 Se da el mismo currículo sin existir apenas procesos de adaptación o concreción	
2 Situación en el aula: acompañante de mesa, ratio de la clase, posición en el aula...	
3 Dificultades de aceptación del liderazgo del profesorado por el modelo autoridad o rebeldía	
4 Descontextualización de las tareas. Tareas demasiado ficticias y poco cotidianas	
5 Fracaso de la metodología tradicional	
6 Seguimiento en la acción tutorial deficiente	
B Del alumnado	
7 Clima de aula: ambiente y atmósfera de trabajo, tendencia a la cooperación con el grupo...	
8 Excasa valoración y estima por parte del grupo-clase del trabajo personal de sus integrantes	
9 Bullying o excesiva presión negativa del grupo a cada miembro de la clase	
10 Liderazgo, en el alumnado, con influencias negativas dentro de la clase	
11 Influencia negativa de microgrupos formados dentro o fuera del aula	
12 Alta frecuencia del uso de recursos violentos en la solución de conflictos	
C Familiares o sociales	
13 Refuerzo, apoyo y seguimiento familiar de los procesos de aprendizaje	
14 Entorno socioafectivo deficiente	
15 Falta de recursos en casa: no hay PC, no hay habitación de estudios, no hay supervisión...	
16 Ausencia de modelos adecuados a los que imitar o de los que aprender	
17 Consideración despectiva o secundaria de todo el ámbito relacionado con la educación	
18 Decisiones familiares que cierran puertas de cara a las expectativas de futuro	

Nº de ruido	Estrategias básicas de gestión positiva de los ruidos extrapersonales detectados

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

18 RUIDOS INTERNOS O PERSONALES	Marcar con X
1 Dificultades para adaptarse al trabajo cooperativo	
2 Autoestima y autoconcepto bajos	
3 Desmotivación	
4 Autocontrol emocional deficiente	
5 Incapacidad de autorregulación del aprendizaje	
6 Discapacidad perceptiva, motriz o intelectual	
7 Ausencia de iniciativa personal y/o autoaprendizaje	
8 Trastornos en la atención y en la concentración	
9 Falta de expectativas positivas de futuro	
10 Actitudes de infravaloración o menosprecio hacia la cultura	
11 Síndrome de fracaso	
12 Desánimo ante la frustración de los errores propios	
13 Mente en blanco a la hora de todo tipo de pruebas evaluatorias	
14 Falta de interés por la temática de la materia	
15 Hábitos y estilos de aprendizaje inadecuados muy difíciles de modificar	
16 Desadaptación al ambiente escolar	
17 Hábitos adictivos que absorben excesivo tiempo y cierran posibilidades de aprendizajes	
18 Sucesos extraordinarios que interrumpen los procesos habituales de aprendizaje	

Nº de ruido	*Estrategias básicas de gestión positiva de los ruidos personales detectados*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD7-1**
Índice orientativo

1A. Comentad brevemente esta frase, relacionándola con las CCBB y la acción tutorial: *«Celestin Freinet propuso un método de aprendizaje basado en el aprendizaje espontáneo o natural que él definía como el que se genera a base de pruebas y errores. Él lo denominaba 'tanteo experimental'. En su método el niño es el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, las notas y calificaciones son un error pedagógico y el juego junto al trabajo marcan la línea orientativa de la educación».*

***Cuestión de debate* UD7-2**
Índice orientativo

2A. ¿Qué tiempo y qué momentos de la organización escolar se dan en tu centro para la detección de los errores y ruidos de cada alumno y alumna desde un trabajo conjunto de docentes? ¿Tienen estos tiempos la suficiente calidad e intensidad? ¿Cómo podría mejorarse este apartado en el centro?

***Cuestión de debate* UD7-3**
Índice orientativo

3A. Comentad en grupo las palabras en negritas de la definición de competencia básica dada en el apartado 2 de esta unidad.

***Cuestión de debate* UD7-4**
Índice orientativo

4A. Desde la experiencia profesional que posees, expresa hasta qué punto el profesorado se implica o inhibe en la acción tutorial de grupo clase cuando no le toca ejercer la tutoría de dicho grupo. ¿Qué consecuencias puede tener para el aprendizaje de las CCBB este grado de implicación?

4B. ¿Qué significado puede tener que la docencia perfecta es una *docencia tutorial*?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

***Cuestión de debate* UD7-5**
Índice orientativo

5A. Para ti, ¿Sobre quién/es debe recaer la tarea de enseñar al alumnado habilidades sociales que aseguren una convivencia adecuada? ¿Los centros educativos, las familias o la sociedad..? ¿Son aprendizajes básicos? ¿Son contenidos de las áreas de conocimiento o asignaturas? ¿Debe formar parte su aprendizaje del currículo? ¿Sólo debe impartirse en horario de tutoría, ya que de otro modo quitaría mucho tiempo para dedicarlo a los conocimientos?

TAREA PRÁCTICA DE LA UNIDAD FORMATIVA Nº 7

Elegid a un alumno o a una alumna real de una clase. El profesorado de un mismo equipo docente rellena por consenso una ficha de errores y ruidos hallados en este alumno/a, proponiendo un plan de medidas real para minimizar o eliminar sus efectos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

8

COMPETENCIAS BÁSICAS, PROGRAMACIÓN Y CONCRECIONES CURRICULARES

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura introductoria

¿UN ÚNICO MENÚ DE OFERTA O COMIDA A LA CARTA?

8

Una programación sigue un proceso similar al de los restaurantes cuando, guiados por el *cheff*, configuran los menús. Se planifican diferentes dietas para un mismo objetivo: la correcta nutrición de cada comensal. Las concreciones curriculares, pues, han de tomar como referencia a las CCBB. Si bien las CCBB no sufren adaptación alguna, pues permanecen invariablemente como las ocho metas a las cuales se dirige toda la educación durante el periodo obligatorio, sí puede necesitarse adecuación curricular de los demás elementos: objetivos, contenidos, metodologías, organización de los espacios y los tiempos, recursos y materiales o criterios de evaluación, si la evaluación curricular y psicodiagnóstica así nos lo aconsejara.

Con las concreciones curriculares se trata siempre, pues, de seleccionar los caminos más idóneos para conseguir que todos lleguen a una misma meta: su máximo desarrollo integral perfilado a través de los objetivos de cada etapa educativa y los aprendizajes más básicos descritos a través de las ocho CCBB.

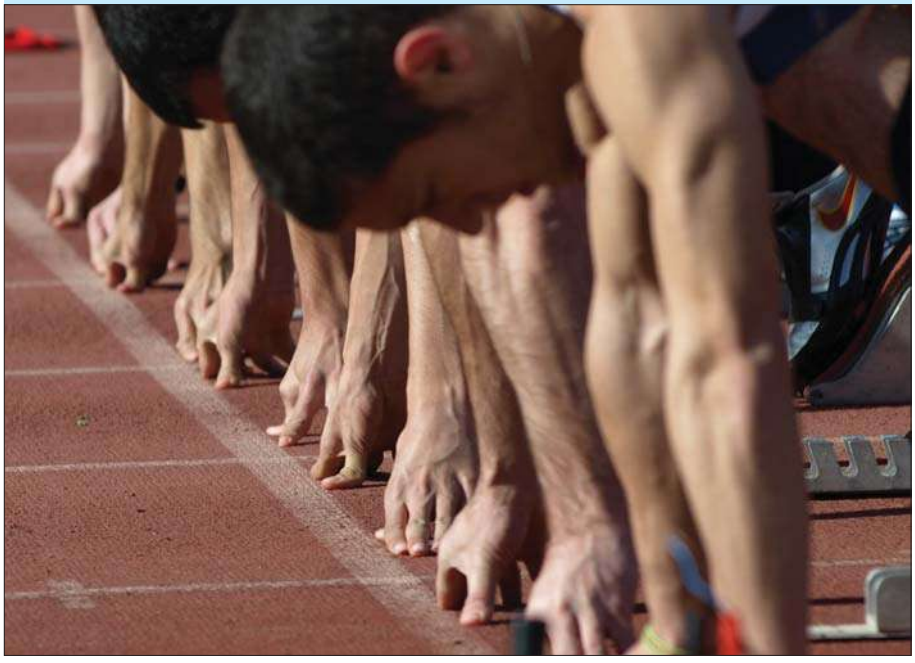
Todos los niveles de concreción curricular recogían fundamentalmente, hasta la entrada en vigor de la LOE, aspectos curriculares de tipo académico. Con la llegada de las CCBB al currículo, los diagnósticos psicopeda-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

gógicos y la propia concreción adaptada, ha de absorber dictámenes y tratamiento de todo lo competencial, porque recordemos, a partir de las CCBB...

COMPETENCIA CURRICULAR
=
Competencias Disciplinares
+
Competencias Básicas

De la misma forma en que hay distintos niveles de calidad en los restaurantes, así acontece con los centros educativos y con el profesorado en general, las posibilidades van entre quienes sólo ofertan un menú por día para toda su clientela y quienes ofertan un extenso conjunto de posibilidades en su variada carta. Hay cantidad de factores, como la disposición de recursos, la organización de espacios o las características del alumnado, que dificultan la gestión de programas adecuados para el fin educativo, pero, parece indiscutible la importancia de disponer de documentos concretos basados en la reflexión de los equipos docentes, si deseamos que nuestra «clientela» presente la adecuada motivación y orientación.

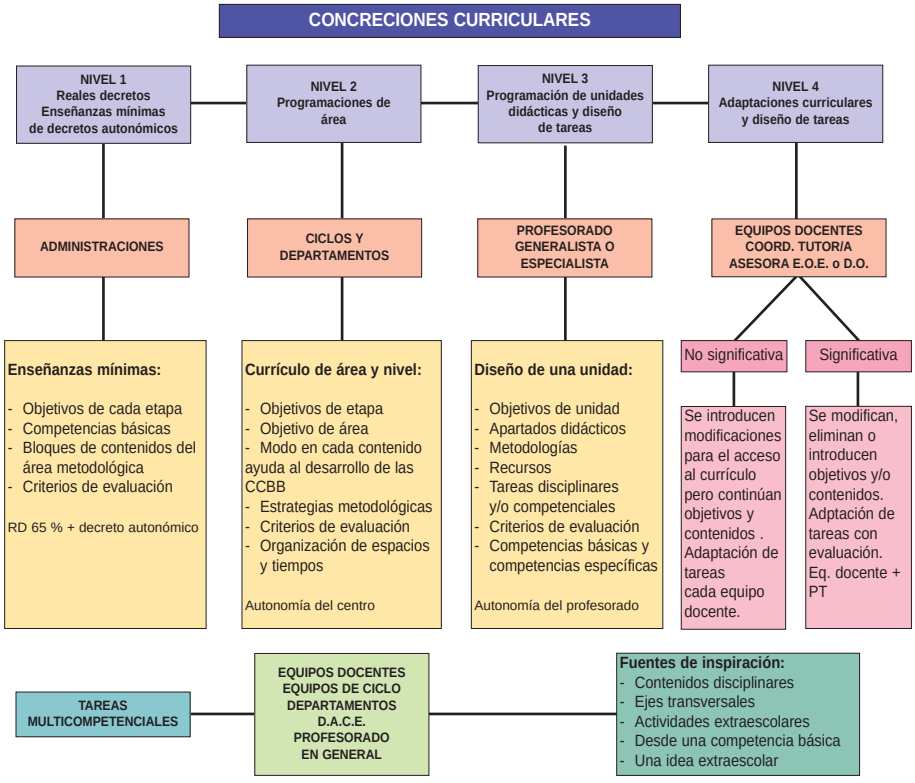


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

NIVELES DE CONCRECIÓN Y AGENTES DE LA PROGRAMACIÓN

Tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE) como en la Ley de Educación de Andalucía (LEA), ya no se demanda la elaboración de un proyecto curricular de etapa a cargo de un ciclo o de un departamento. Lo que sí que se menciona, en su lugar, es la materialización del proceso de concreción de los currículos. Se trata de documentos de reflexión en el que se incluyen decisiones de carácter pedagógico y que han de incluirse en el Proyecto educativo del centro como se nos indica en la citada ley, en su artículo 121, apartado 1, con el objetivo de optimizar la mediación que el profesorado realiza para adecuar el currículo al grupo de alumnado.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

«*El Proyecto Educativo del Centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas*».

Corresponde finalmente al claustro aprobar y evaluar dicha concreción. Nótese la importancia que se otorga a la educación en valores y la apertura del currículo hacia otras posibles enseñanzas a contemplar en el aula, aunque no aparezcan en el Real Decreto de enseñanzas mínimas. De hecho, los dos Reales Decretos pretenden determinar sólo el 65% de las enseñanzas mínimas, según se recoge en la introducción de dichas normativas. el resto, corre a cargo del claustro asumiendo las propuestas autonómicas, y a las que se añaden ofertas curriculares propias en los espacios que se ofrecen para ello.

Los diversos niveles de concreción curricular que debemos tener en cuenta a la hora de programar son conocidos por los docentes como uno de los contenidos de obligado estudio para el acceso a los cuerpos de educación primaria o secundaria en las temidas oposiciones, como lo son ya las CCBB a partir de la entrada en vigor de la LOE y de la LEA. Estos tamices o filtros didácticos permiten acercar el currículo al alumnado cuanto más nos sea posible sin que ello suponga suprimir el necesario envite o reto que debe representar toda propuesta curricular de aprendizaje. Se trata de elegir de forma correcta entre los diversos itinerarios y formas de transporte, para llegar a los mismos destinos fijados por las normativas para todos y todas. Las expectativas curriculares de los proyectos de aprendizajes que proponemos para el aula son trascritas en blanco sobre negro mediante las programaciones de área, de unidades didácticas o de tareas, y escenificadas día a día respondiendo a los siguientes cuatro niveles de adaptación o concreción:

Nivel 1º

El punto de partida normativo que presenta el *primer nivel* de concreción está recogido en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006, en relación a las formas en que cada área de conocimiento o materia contribuye al desarrollo de las CCBB y fijan el 65% del contenido abordado en el horario escolar.

Son orientaciones muy detalladas que suponen el punto de salida para todo el estado español, que realiza la extensa propuesta haciendo uso de sus competencias. Conocer y disponer siempre a mano de estas orientaciones es vital para el ejercicio de la docencia en educación primaria y secundaria, especialmente

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a la hora de programar. Pero, una de las características que debe poseer una buena programación es su capacidad de adaptación, de flexibilidad, ante dos realidades concretas que varían de un centro a otro, o de un alumnado a otro. Estas son:

1. El diagnóstico de niveles de partida (la llamada *evaluación cero*).

2. Las *características contextuales* que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje limitando o potenciando determinados factores. Variables relacionadas con los contextos socioeconómicos familiares, los recursos técnicos y pedagógicos o la cultura del centro.

Ninguno de estos dos aspectos puede ser contemplado por el libro de texto ni por la propuesta curricular estatal, ya que, por muy buena calidad que éstos posean, se ocuparán siempre de aspectos generales en cuanto a propuestas de tareas, estrategias metodológicas y criterios de evaluación se refieran, por su obvio y limitado desconocimiento contextual concreto y de las características psicopedagógicas del grupo-alumnado.

Concretar el currículo no es «bajar el listón» ni «reducir contenidos», es, más bien, reconocer y concretar distintos caminos representados mediante una selección de contenidos, objetivos, metodologías, etcétera, para facilitar que nuestro alumnado, cada día más diverso, consiga llegar a la misma meta, que no puede ser otra que el máximo desarrollo de las CCBB y el alcance de los objetivos generales de cada etapa.

Existe una gran variedad de instrumentos y fuentes de las que podemos tomar criterios fiables para realizar nuestra evaluación cero:

- Los resultados de las pruebas de diagnóstico,
- Los planes y memorias anuales de centro,
- Los informes tutoriales y de tránsito del año anterior,
- La información emitida en las primeras reuniones de los equipos docentes a principios de curso o por quienes ejercen la orientación.

Sin embargo, la calidad y utilidad de nuestra evaluación cero vendrá determinada en un alto porcentaje por el añadido que hagamos a los puntos expresados como puedan ser:

- Un planificado diseño de tareas iniciales de repaso y diagnóstico.
- La evaluación de áreas o materias.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– La información grupal que nos suministre actividades de dinámica de grupo y del tutor o tutora de clase.

Pasar de largo por esta etapa programática inicial supone un desliz que podría explicar las causas de los consecuentes tipos de errores del alumnado y, por tanto, del fracaso en el rendimiento escolar o tutorial.

En cuanto a los contextos, aludir de forma especial a aquellos que aparecen en los Decretos 230/2007 y 231/2007 que tratan de asegurar el alcance de objetivos autóctonos para la comunidad andaluza y aportan mayor cercanía y perfección a la oferta estatal. Además, es importante que las tareas se diseñen presentando problemas de tipo cotidiano, es decir, que representen problemas de los entornos con los que normalmente se enfrentan o se enfrentará nuestro alumnado, evitando en lo posible la ficción y, con el mayor grado posible de transferibilidad a otros contextos que esté en nuestras manos.

Nivel 2º

Otro aspecto fundamental en la adquisición de los objetivos de área y de las CCBB, es recordar que la propuesta curricular estatal no ha de ser desarrollada forzosamente de forma completa y literal por todo el grupo de alumnado y con la misma temporalización de su propuesta. De ser así, además de que siempre nos faltaría tiempo para llevarla a cabo, suceso frecuente al que se ve abocado el docente que no realiza concreción curricular alguna, no se permitiría la existencia de los siguientes tres niveles de concreción. Toda programación didáctica que pretenda ser útil y realista, previamente ha modificado o completado las propuestas estatales mediante un ejercicio intenso y sistemático de reflexión, fruto del análisis y diagnóstico llevado a cabo en departamentos, ciclos, equipos educativos o por cada docente. Se trata de priorizar unos contenidos sobre otros en función de los contextos y niveles de partida. La idea de que esto puede parecer en un principio una pérdida de tiempo, es rápidamente rebatido ante la observación de ver cómo esta medida nos reporta eficiencia y ahorro energético en el posterior desarrollo del currículo.

No necesariamente todo niño y toda niña ha de comer solomillo, hamburguesas, dulces o refrescos para obtener una correcta nutrición. Basta con que nos aseguremos de que los alimentos cocinados contengan los nutrientes básicos. Del mismo modo, podemos concretar los currículos atendiendo a los contextos, recursos, niveles y características psicopedagógicas de nuestro alumnado eliminando o modificando aquellos contenidos que pudieran entorpecer el desarrollo madurativo de nuestros aprendices y aprendizas. Todo ello, con la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

misma meta común, el desarrollo de las CCBB que, por su carácter básico, apenas precisan de concreción.

Dentro de un ciclo (en primaria) o de un departamento (en secundaria), a la hora de elaborar las programaciones de áreas de conocimiento o materias para una determinada etapa educativa, habremos de especificar qué CCBB, con sus correspondientes apartados registrados mediante descriptores y criterios de evaluación, se desarrollan en los distintos niveles de la etapa, en relación al reparto de contenidos curriculares o unidades didácticas que se estime como óptimo para, a través de estos últimos, conseguir desarrollar las capacidades y competencias programadas. Esta propuesta supone el *segundo nivel* de concreción curricular. Para este punto es fundamental la realización de una consulta reposada a los anteriormente citados Reales Decretos 1531/2006 y 1631/2006 y a sus anexos. También es necesario para este nivel tener en cuenta las indicaciones recogidas por la normativa autonómica en los Decretos 230/2007 y 231/2007, donde se añaden temáticas y contenidos de relevancia para nuestra comunidad autonómica.

Pongamos un ejemplo. El real Decreto 1513/2006 que establece los contenidos mínimos señala en el bloque 2 (la diversidad de los seres vivos) del Primer ciclo de Educación primaria el siguiente contenido:

* *Observación directa e indirecta de animales y plantas. Clasificación según elementos observables, identificación y denominación.*

El que se trata de una enseñanza mínima establecida nos obliga a trabajar en el aula este contenido. Pero, nadie nos dice que, para alcanzar los objetivos de la etapa y las CCBB, hayamos de hacerlo forzosamente utilizando animales o plantas propias de Alaska o del desierto de Gobi. Tampoco se nos indica que la clasificación debe realizarse bajo el criterio de la denominación latina. Ni hay por qué fijar como dogma que la concreción del libro de texto sea la óptima para nuestro grupo. Estos detalles forman parte del segundo nivel de concreción curricular que corre a cargo de las competencias del claustro de profesorado a través de sus distintos órganos docentes.

Añadimos una relación de dimensiones de las CCBB o subcompetencias que puede ayudarnos a la hora de programar por áreas (Ver página siguiente).

Nivel 3º

A nivel de equipos docentes y como profesorado de una especialidad concreta, determinaremos qué CCBBB y competencias específicas se desarrollarán en cada unidad didáctica en el aula, junto a la especificación de los objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. El tutor o la tutora

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

COMPETENCIAS BÁSICAS	ÁMBITOS DE LAS DIMENSIONES
CB 1 Competencia de la comunicación lingüística	DIMCB 1-1 Comunicación oral: la escucha. DIMCB 1-2 Comunicación oral: el habla. DIMCB 1-3 Comunicación oral: el diálogo. DIMCB 1-4 Comunicación escrita: la lectura. DIMCB 1-5 Comunicación escrita: la escritura. DIMCB 1-6 Uso funcional de una segunda lengua.
CB 2 Competencia del razonamiento matemático	DIMCB 2-1 Comprensión, representación y medida del espacio. DIMCB 2-2 Comprensión y representación de las relaciones entre distintas variables. DIMCB 2-3 Comprensión y representación de la incertidumbre y el azar. DIMCB 2-4 Resolución de problemas relacionados con la vida diaria.
CB 3 Competencia de la interacción positiva con el medio	DIMCB 3-1 Comprensión e interpretación de la vida, el mundo físico y sus interacciones. DIMCB 3-2 Implementación de proyectos científicos y tecnológicos. DIMCB 3-3 Práctica de valores. DIMCB 3-4 Cuidados de la salud y del medioambiente.
CB 4 Competencia Digital	DIMCB 4-1 Conocimiento y aplicación de herramientas técnicas. DIMCB 4-2 Búsqueda y tratamiento de la Información en distintos lenguajes: procesamiento, comunicación y obtención de conocimiento. DIMCB 4-3 Herramientas electrónicas de comunicación. DIMCB 4-4 Uso ético y crítico de este tipo de información y conocimiento.
CB 5 Competencia Social y Ciudadana	DIMCB 5-1 Relaciones personales. DIMCB 5-2 Habilidades para el trabajo cooperativo eficiente. DIMCB 5-3 Participación democrática y ejercicio de ciudadanía. DIMCB 5-4 Comprensión, respeto y práctica de valores sociales. DIMCB 5-5 Conocimiento e interacción de la realidad social.
CB 6 Competencia Cultural y Artística	DIMCB 6-1 Valoración crítica y de disfrute de las expresiones artísticas. DIMCB 6-2 Elaboración propia de creaciones artísticas. DIMCB 6-3 Patrimonio cultural y artístico de los pueblos. DIMCB 6-4 Construcción cultural compartida.
CB 7 Aprender a aprender	DIMCB 7-1 Conocimiento de las propias capacidades. DIMCB 7-2 Automotivación y autoestima. DIMCB 7-3 Planificación y hábitos de estudio y desarrollo de proyectos. DIMCB 7-4 Técnicas de aprendizaje y autorregulación relacionadas con la atención, concentración, memoria, comprensión y expresión.
CB 8 Autonomía e iniciativa personal	DIMCB 8-1 Conocimiento, confianza y autoevaluación de uno mismo. DIMCB 8-2 Práctica de valores. DIMCB 8-3 Innovación y creatividad. DIMCB 8-4 Implementación de proyectos personales o cooperativos. DIMCB 8-5 Espíritu emprendedor.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

coordina la elaboración y el proceso de revisión de estas programaciones didácticas de aula, pero la responsabilidad y competencia última es de cada docente. Se trata del *tercer nivel* de concreción curricular que pretende asegurar el abordaje globalizado de los contenidos y el tratamiento de los temas transversales. Para formular los criterios de evaluación (en relación a las áreas o materias) utilizaremos el listado de descriptores mostrados en los ANEXOS I (obtenidos de las descripciones del Real Decreto de cada uno de CCBB y los listados de objetivos de área o materia). Aquellos descriptores y criterios de evaluación que elijamos se convertirán en los indicadores sobre los que basaremos nuestros dictámenes evaluadores de cuya formulación y selección hablaremos en la próxima Unidad Formativa.

Es en este nivel donde el diseño de las tareas competenciales adquiere su máxima expresión al lograr activar los contenidos de las unidades didácticas de áreas de conocimiento, al mismo tiempo que se desarrollan las CCBB. La misma o mayor importancia tiene la selección de criterios de evaluación que, como nos indican los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, deben ser los referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición tanto de los objetivos de la etapa como de las CCBB.

Podemos apreciar como los niveles de concreción van siendo cada vez más específicos conforme avanzamos en el proceso de flexibilización curricular. Otra característica del proceso programático educativo es que, se personalizan e individualizan tanto los agentes que elaboran el proceso, como los destinatarios del mismo conforme descendemos en niveles de concreción.

Llegados a este momento, hemos de recordar la existencia e importancia de un cuarto nivel de concreción curricular detallado a continuación, frecuentemente desdeñado por el colectivo docente y delegado, más bien relegado, al saber hacer del personal especialista de educación especial.

PARTE 2

ADAPTACIONES CURRICULARES, PROGRAMACIONES Y CCBB

Nivel 4º

La normativa que recoge los pormenores de la atención a la diversidad, incluida la información que hace referencia a las adaptaciones curriculares, viene contemplada en la Orden de 25 de julio de 2008, artículo 12:

http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En dicha normativa se nos habla de la posibilidad de realizar lo que nosotros denominaremos *cuarto nivel* de concreción curricular. Se trata de las llamadas adaptaciones curriculares que pueden realizarse con mayor o menor significatividad o grado de adaptación de los elementos curriculares. Este tipo de medida de atención a la diversidad está destinada al:

a) Alumnado con necesidades educativas especiales.
b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

En el artículo 14, apartado 3 de la normativa, se nos dice que «*Las adaptaciones curriculares serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. En dichas adaptaciones constarán las áreas o materias en las que se va a aplicar, la metodología, la organización de los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de tiempos y espacios*».

Hay, pues, una personalización curricular en la programación y un compromiso de trabajo colaborativo de todo el equipo docente, cada uno desde su saber y función. El resultado se debe concretar en el Proyecto educativo, dentro del Plan de Orientación y Acción tutorial (POAT).

El departamento de orientación o el Equipo de Orientación Educativa de zona asesora y colabora en este proceso que habrá de tener en cuenta las adaptaciones de los elementos curriculares que estimemos pueden ayudarnos a desarrollar las dimensiones de las CCBB o las competencias específicas en el alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo. Si bien en ocasiones pueden variar incluso los objetivos y contenidos, lo que nunca cambiarán son las CCBB, que siempre serán el referente último de los aprendizajes, sea cual sea la condición del alumnado. Tan sólo se eliminan, se simplifican o se adecuan otros elementos curriculares, a fin de garantizar precisamente esto que decimos, el máximo desarrollo que nos sea posible de los aprendizajes básicos representados por las ocho CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 3

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE ÁREAS USO DEL PDC GENERATOR

Aún no existiendo instrucciones oficiales que faciliten un diseño general de elaboración de programaciones de área o de unidades didácticas que contemplen el desarrollo de las CCBB, cada vez son más los servicios de inspección que demandan tal consideración.

Algunas editoriales ayudan ya al profesorado en esta ajetreada misión mediante la inclusión de CDs o Guías orientativas donde aparecen propuestas programáticas que nos indican cuales de las ocho CCBB se trabajan en cada unidad didáctica. Aunque este hecho facilite aparentemente nuestra labor profesional, su elección como forma de elaborar programaciones si no existe una labor de concreción contextual y adecuación curricular específico redundará en este tipo de situaciones en las que decimos aquella famosa frase de «cambiar algunas cosas superficiales para que todo siga siendo igual».

Jesús Cabrerizo (2007) propone una estructura en la programación en la que se relacionan en cada área o materia, diez unidades didácticas por año académico, una por mes y en cada una de ellas se fijan ocho descriptores (un descriptor por cada unidad didáctica y CB) cuyas definiciones se basan en los que figuran en los Reales decretos. Para cada curso y alumno o alumna, y por cada área se fijan, pues, ochenta descriptores que luego son evaluados de forma ponderada y en base a los resultados avaluadores se adoptarían decisiones de promoción y/o titulación.

Existen otras propuestas interesantes y similares a la mencionada, algunas muy completas y otras que adolecen de integración competencial, es decir, que enfatizan en demasía en nuestra opinión, el peso específico de una o varias de las CCBB sobre las demás.

Dos propuestas concretas

PROPUESTA 1 Elaboración de la programación didáctica mediante el programa PDC Generator.

A continuación detallamos las características y fases de la interesante y trabajada propuesta digital que supone el programa informático basado en el entorno de Joomla Spanish cuyos autores son Daniel Hernández y Juan Felipe Carreres, ambos profesores de institutos de Castilla La Mancha (CLM), que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

han cedido gratuitamente para el uso de cualquier profesor/a interesado. Tomaron como base para su diseño los dos reales decretos y la normativa de ordenación de las enseñanzas en primaria y secundaria en esta comunidad, pero, el programa permite modificar los contenidos de sus apartados e incluso añadir otros nuevos que pueden ser los que aparecen en los decretos «hermanos» 230/2007 y 231/2007 aquí en Andalucía.

Se trata sólo de una propuesta y no hay obligación de usar esta herramienta, pero, su utilización nos aproxima bastante a la adquisición de conocimientos y destrezas de programaciones didácticas.

Se presenta a sí mismo como un programa que permite generar Programaciones Didácticas basadas en Competencias Básicas. Además, incluye una propuesta de evaluación de las CCBB obteniendo documentos para la recogida de información durante el curso y permitiendo generar informes sobre el grado de desarrollo de cada CB en cada alumno o alumna en particular. Se trata de un fichero comprimido en formato zip. Como punto negativo hemos de decir que esta versión solo está preparada y testeada para funcionar en WINDOWS XP. En la actualidad, se está trabajando para diseñar un programa con sofware libre que mejore el mencionado. Mientras tanto, describiremos el mencionado.

PROCESO DE DESCARGA DEL PROGRAMA PDC GENERATOR

Preoceso de intalación

- Cuando tengamos el archivo zip descargado, lo descomprimimos con el programa winzip o winrar que se obtienen de forma gratuita (si no lo tenemos ya instalados en nuestro PC).
- Seguidamente, abrimos la carpeta llamada PDCGenerator.exe (no el resto de archivos). Cuando se termine la instalación, buscamos la carpeta llamada PDCGenerator y hacemos clic en el archivo ejecutable llamado PDCGenerator que tiene este símbolo
- Entonces, el mismo icono de la imagen nos aparecerá en la parte inferior de nuestra pantalla además de que habremos accedido a la página principal del programa desde la que haremos todas las programaciones. http://localhost/joomla/ (NOTA: sin instalación previa del programa es imposible acceder a sus funciones).
- Para cerrar el programa hacemos clic con el botón derecho sobre el icono que aparece en la barra, de tareas en la parte inferior de la pantalla y hacemos clic en Shut down Joonla.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

NOTA: Es posible que al cargarse la página debamos permitir el acceso al contenido bloquedado si tenemos algún filtro de acceso en nuestro ordenador.UTILIZACIÓN DEL PROGRAMA DESDE LA PÁGINA GENERAL DEL PDC GENERATOR

Tras leer la Introducción podemos acceder al Manual, algo recomendable si utilizamos el programa por primera vez.

1ª FUNCIÓN: *PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE UN ÁREA DE CONOCIMIENTO O MATERIA*

PASO 1: (Datos) En sus sucesivos enlaces introducimos:

- Los DATOS iniciales: Área o materia y Curso.
- Los OBJETIVOS GENERALES. Los que aparecen por defecto son los de los decretos propios de la comunidad de Castilla La Mancha pero el programa permite eliminarlos, modificarlos o introducir fácilmente otros nuevos que pueden obtenerse de los Reales Decretos o de los decretos 230/2007 y 231/2007 con valor en nuestra comunidad autónoma.
- OBJETIVOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO O MATERIA. Se obtienen a partir de los Reales Decretos 1513/2006 (primaria) y 1631/2006 (secundaria) en sus anexos. El programa también permite cambios.
- CONTENIDOS. Mencionamos los títulos y subapartados de las unidades didácticas.
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Fijados para el área y el curso se obtienen en los Reales decretos mencionados.

PASO 2: (Relaciones) En sus sucesivos enlaces introducimos:

- Las relaciones entre los OBJETIVOS GENERALES Y OBJETIVOS DEL ÁREA que programamos. Se relacionan mediante números.
- Las relaciones entre los OBJETIVOS DEL ÁREA O MATERIA Y LAS CCBB.
- Las relaciones entre CONTENIDOS (UNIDADES DIDÁCTICAS) Y LOS OBJETIVOS DEL ÁREA O MATERIA.
- Las relaciones entre los CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS OBJETIVOS DEL ÁREA.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En GENERAR INFORME obtenemos un archivo en PDF que puede guardarse así como imprimirse.

- Podemos elegir que aparezcan estos apartados:
- Introducción. Es mejor no seleccionarlo (sólo contiene una pequeña orientación sobre su contenido). Esta introducción se cumplimenta en un documento aparte.
- Objetivos generales. Marcar.
- Objetivos del área y materia. Marcar.
- Contenidos o unidades didácticas. Marcar.
- Metodología. A elaborar nosotros mismos a partir de la selección adecuada de estrategias metodológicas, sobre todo aquellas más apropiadas para el desarrollo de las CCBB.
- Desarrollo de las UD. Marcar.

NOTA: Se trata de nuestra programación o concreción curricular. Si salimos del programa y volvemos más tarde al mismo podremos comprobar que los datos que intrujimos han sido debidamente guardados y permiten siempre volver a ser actualizados en el momento en que lo deseemos.

PROPUESTA 2. Elaboración de la programación didáctica del área desde una propuesta del CEP. A cargo del profesorado que imparte la materia con la colaboración y participación del equipo de ciclo (en primaria) o del departamento (en secundaria).

A. DATOS BÁSICOS:
Nombre del centro, área programada, nivel, año académico...

B. INTRODUCCIÓN:

a) Con el reflejo esencial de al menos estos tres apartados:
   - Los contextos
   - Características del centro. Tipo de centro: urbano, rural, costero, de compensatoria o una mezcla. Recursos y posibilidad de medidas organizativas especiales.
   - Características de los entornos sociofamiliares. Grado de implicación familiar y de los órganos institucionales de la localidad.
   - Características del grupo de alumnado. Perfiles de diversidad del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

alumnado, dinámica del grupo, modelos didácticos a los que están habituados.

b) Resultados de la evaluación cero. Nos basamos en los informes siguientes:
   - Resultados de las pruebas de diagnóstico. Aunque el curso en cuestión no haya sido el diagnosticado, podemos estimar como muestra representativa de todo el centro los datos que se derivan del informe de las pruebas.
   - Los planes y memorias anuales de centro.
   - Los informes tutoriales y de tránsito del año anterior.
   - La información emitida en las primeras reuniones de los equipos docentes o por quienes ejercen la orientación
   - Resultados del desarrollo del diseño de tareas iniciales de repaso y diagnóstico, de evaluación de áreas o materia, así como de grado de desarrollo de las CCBB.

c) Las líneas programáticas básicas del curso:
   - Decisiones organizativas de tiempo, espacio y uso de recursos de interés.
   - Tareas multicompetenciales trimestrales temporalizadas.
   - Estrategias básicas de acción tutorial.
   - Medidas básicas de atención a la diversidad.

C. OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA. Aparecen en el Real Decreto correspondiente.

D. OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA. Seleccionados del ANEXO I del Real Decreto correspondiente y a los que añadimos los que aparecen a nivel autonómico en los decretos 230/2007 (para primaria) y decreto 231/2007 para secundaria. Podemos modificar o introducir nuevos objetivos. Se expresan como capacidades de tipo procedimental, conceptual o actitudinal.

E. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.

Identificar y definir resumidamente aquellos descriptores (competencias específicas) correspondientes a cada CB que estimamos se desarrollarán en mayor o menor grado a través del área programada en la etapa en cuestión. Para nuestra selección nos basaremos en el ANEXO I de los Reales Decretos.

F. CONTENIDOS TEMPORALIZADOS. Tras la correspondiente toma de decisiones del ciclo o departamento y consultado el reparto de bloques de con-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tenidos de los Reales Decreto, se distribuyen los contenidos a tratar a lo largo de cada ciclo y se programan de forma temporalizada los correspondientes a un curso mediante unidades didácticas con apartados didácticos concretos. También el libro de texto puede servir de base, tanto para la selección de contenidos como para la temporalización, aunque siempre es recomendable una labor de adaptación y no es aconsejable el seguirlo de forma estricta.

G. CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Aparecen descritos en el ANEXO I de los Reales Decretos. Nuestra propuesta, en sintonía con la normativa, es que a la programación de área se sumen dentro de los criterios de evaluación tradicionales (que hasta ahora eran sólo de carácter disciplinar) las competencias específicas que serían trabajadas en cada unidad didáctica. Para ello, asociamos a cada unidad tanto los criterios de los Reales Decretos como aquellos descriptores que hemos mencionado en el apartado E. Lo que debemos tratar de evitar es que sólo aparezcan criterios de evaluación de tipo disciplinar academicista y que no se tengan en cuenta aquellas minicompetencias desarrolladas en cada unidad que deben indicarnos y servirnos de orientación, de una forma más concreta, de la marcha del desarrollo de las CCBB. Recordemos que en las decisiones de promoción y de titulación hemos de medir tanto la adquisición de los objetivos de cada materia como el grado de desarrollo de las CCBB, y no siempre coinciden los criterios que nos sirvan de valoración de ambos ámbitos. Con las CCBB, pues, se redefine el concepto de criterio de evaluación que ahora debe servirnos, tanto para observar la evolución del alumnado en el aprendizaje de contenidos de área como en el modo en que usa estos aprendizajes y otros de carácter básico, para resolver problemas cotidianos, es decir, el grado competencial de cada alumno o alumna.

H. RELACIONES ENTRE LOS CONTENIDOS, LOS OBJETIVOS DE ÁREA, LAS CCBB (DESGRANADAS EN SUBCOMPETENCIAS) Y LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Facilitará todo este constructo la posibilidad de disponer de un cuadro base donde sólo haya que rellenar o asociar apartados con indicaciones simples.

NOTA: Las programaciones didácticas concretan el currículo en cada unidad. Nuestra propuesta es que se anexen en ellas las programaciones de tareas competenciales que se hagan en una forma similar a la que se relata en la UF 4. En su caso, también anexaremos la programación de tareas multicompetenciales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA- RD 1513/2006

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, Curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

OBJETIVOS AÑADIDOS POR LA COMUNIDAD ATUTÓNOMA DECRETO 230/2006

CA 1) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

CA 2) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.

CA 3) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

CA 4) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA RD 1631/2006

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

OBJETIVOS AÑADIDOS POR LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA
DECRETO 230/2006

CA 1) Adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicio.

CA 2) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos.

CA 3) Comprender los principios y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas contemporáneas, especialmente los relativos a los derechos y deberes de la ciudadanía.

CA 4) Comprender los principios básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

CA 5) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.

CA 6) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

Área - Ejemplo:

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL
2º CICLO
OBJETIVOS DE ÁREA – Real Decreto 1513/2006 - Anexo I

La enseñanza del Conocimiento del medio natural, social y cultural en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).

3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y la necesidad del respeto a los Derechos Humanos.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

BLOQUES DE CONTENIDOS

Aparecen en el Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas en educación primaria o en el Real Decreto 1631/2006 de educación secundaria obligatoria. Omitimos su redacción por la larga extensión.

Corresponde al ciclo o departamento distribuirlos temporalmente en cada nivel, tantos los contenidos didácticos como de cada uno de sus apartados,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

desde criterios pedagógicos razonados y consensuados. Por su larga extensión no los anexamos a esta Unidad formativa y dejamos la esencial lectura de su contenido, en referencia a las áreas, a cargo de cada profesor o profesora especialista. Estos Reales Decretos se convierten en los documento matrices de nuestras programaciones didácticas y como Manual imprescindible, debe estar al alcance de cada equipo docente, ciclo o departamento.

Criterios de evaluación

1. Reconocer y explicar, recogiendo datos y utilizando aparatos de medida, las relaciones entre algunos factores del medio físico (relieve, suelo, clima, vegetación...) y las formas de vida y actuaciones de las personas, valorando la adopción de actitudes de respeto por el equilibrio ecológico.
   Con este criterio se trata de conocer si son capaces de apreciar relaciones como las que se dan entre tipo de vivienda, cultivos, paisaje, vestimenta, etc. con el clima, el relieve, la presencia de determinadas especies animales y vegetales, etc., como aproximación al concepto de hábitat. Asimismo se valorará si reconocen la importancia de la sostenibilidad del equilibrio ecológico y la necesidad de adoptar actitudes respetuosas con el medio, la necesidad de conservar estos recursos, especialmente con respecto al uso del agua.
2. Identificar y clasificar animales, plantas y rocas, según criterios científicos.
   Con este criterio de evaluación se trata de saber si conocen criterios científicos para clasificar seres vivos o inertes; como su régimen alimentario, su forma de reproducirse, o su morfología en seres vivos, o su dureza, exfoliación o brillo en rocas y minerales. La evaluación supone que puedan activar los conocimientos necesarios para reconocer la especie de que se trata, aún con la ayuda de claves o pautas sencillas.
3. Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso. Este criterio pretende evaluar la capacidad para discernir actividades que perjudican y que favorecen la salud y el desarrollo equilibrado de su personalidad, como la ingesta de golosinas, el exceso de peso de su mochila, los desplazamientos andando, el uso limitado de televisión, videoconsolas o juegos de ordenador, etc. Así mismo se valorará si van definiendo un estilo de vida propio adecuado a su edad y constitución, en el que también se contemple su capacidad para resolver conflictos, su autonomía, el conocimiento de sí mismo, o su capacidad

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de decisión en la adopción de conductas saludables en su tiempo libre.

4. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales, señalando ventajas e inconvenientes y analizar el proceso seguido por algún bien o servicio, desde su origen hasta el consumidor.

   Con este criterio se quiere evaluar el conocimiento de los elementos fundamentales del medio físico, su relación con la vida de las personas, así como el equilibrio existente entre los diferentes elementos del medio físico y las consecuencias derivadas del uso inadecuado del medio y de los recursos. De la misma manera, se evaluará el grado de conocimiento de algunos procesos de producción de alimentos, de las técnicas y procedimientos de conservación de los mismos y de su comercialización. Así mismo se valorará si sabe poner ejemplos de la relevancia que tiene para la economía mundial la introducción de las tecnologías para el desarrollo de la sociedad del bienestar.

5. Señalar algunas funciones de las administraciones y de organizaciones diversas y su contribución al funcionamiento de la sociedad, valorando la importancia de la participación personal en las responsabilidades colectivas.

   Se quiere evaluar con este criterio si conocen el funcionamiento general de los órganos de algunas organizaciones cercanas, el papel de las administraciones como garantes de los servicios públicos más importantes para mejorar la vida de los ciudadanos. Así mismo se valorarán los comportamientos de participación y asunción de responsabilidades para favorecer la convivencia en el aula y la participación en el centro.

6. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse en el entorno, para localizar y describir la situación de los objetos en espacios delimitados, y utilizar planos y mapas con escala gráfica para desplazarse.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

NOTA: Añadir los descriptores sonsacados del apartado siguiente que se consideren igualmente como criterios de evaluación y que sirvan para evaluar el grado de desarrollo de las CCBB

Contribución del área al desarrollo de las CCBB – Real Decreto 1513/2006 Anexo I

El carácter global del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas. Respecto de la *competencia social y ciudadana*, dos ámbitos de realización personal atañen directamente al área. Por una parte, el de las relaciones próximas (la familia, los amigos, los compañeros, etc.), que supone el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás. Un objetivo del área es el desarrollo de actitudes de diálogo, de resolución de conflictos, de la asertividad que conlleva el uso de habilidades, de modos, de reconocimiento y uso de las convenciones sociales para facilitar la buena comunicación y el buen estar del grupo. Esta área se convierte así en un espacio privilegiado para reflexionar sobre los conflictos, asumir responsabilidades con respecto al grupo, aceptar y elaborar normas de convivencia, tanto en situaciones reales que hay que resolver diariamente como en las propias del ámbito social en que se vive.

El otro ámbito trasciende las relaciones próximas para abrirse al barrio, el municipio, la Comunidad, el estado, la Unión Europea, etc. Comprender su organización, sus funciones, los mecanismos de participación ciudadana… En este sentido, el currículo va más allá de los aspectos conceptuales, para desarrollar destrezas y habilidades y, sobre todo, actitudes. El Conocimiento del medio, junto con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, pretende asentar las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y demócrata.

Además, el área contribuye a la comprensión de la realidad social en la que se vive al proporcionar un conocimiento del funcionamiento y de los rasgos que la caracterizan así como de la diversidad existente en ella, a la vez que inicia en la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.

El área contribuye de forma sustancial a la competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico* ya que muchos de los aprendizajes que integra están totalmente centrados en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea. La competencia se va construyendo a través de la apropiación de conceptos que permiten interpretar el mundo físico, así como del acercamiento a determinados rasgos del método con el que se construye el conocimiento científico: saber definir problemas, estimar soluciones posibles, elaborar estrategias, diseñar pequeñas investigaciones, analizar resultados y comunicarlos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Contribuye también de forma relevante, al *Tratamiento de la información y competencia digital*. En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, esta información se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área. Por otra parte, se incluyen explícitamente en el área los contenidos que conducen a la alfabetización digital, conocimiento cuya aplicación en esta y en el resto de las áreas contribuirá al desarrollo de la competencia digital. La utilización básica del ordenador, el manejo de un procesador de textos y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen de forma decisiva al desarrollo de esta competencia.

El peso de la información en esta área singulariza las relaciones existentes entre el *Tratamiento de la información y competencia digital* y la *competencia en comunicación lingüística.* Además de la contribución del área al aumento significativo de la riqueza en vocabulario específico, en la medida en que en los intercambios comunicativos se valore la claridad en la exposición, rigor en el empleo de los términos, la estructuración del discurso, la síntesis, etc., se estará desarrollando esta competencia. En esta área se da necesariamente un acercamiento a textos informativos, explicativos y argumentativos que requerirán una atención específica para que contribuyan a esta competencia.

Para que esta área contribuya al desarrollo de la *competencia para aprender a aprender,* deberá orientarse de manera que se favorezca el desarrollo de técnicas para aprender, para organizar, memorizar y recuperar la información, tales como resúmenes, esquemas o mapas mentales que resultan especialmente útiles en los procesos de aprendizaje de esta área. Por otra parte, la reflexión sobre qué se ha aprendido, cómo y el esfuerzo por contarlo, oralmente y por escrito, contribuirá al desarrollo de esta competencia.

La contribución del área a la *competencia artística y cultural* se centra en el conocimiento de las manifestaciones culturales, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellas que forman parte del patrimonio cultural.

Esta área incluye contenidos directamente relacionados con el desarrollo de la *autonomía e iniciativa personal,* al enseñar a tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo, tanto en el ámbito escolar como en la planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.

El área ofrece, por último, la oportunidad de utilizar herramientas matemáticas en contextos significativos de uso, tales como medidas, escalas, tablas o representaciones gráficas, contribuyendo así al desarrollo de la *competencia matemática.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Estrategias metodológicas numeradas

1 Enseñanza tradicional	2 Aprendizaje cooperativo	3 Modelado metacognitivo	4 Rincones o talleres
5 Proyectos de trabajo	6 Aprendizaje por descubrimiento	7 Dinámica de grupos	8 Estudios estadísticos
9 Portafolio	10 Comunidad de aprendizaje	11 Modelo digital	12 Técnicas de estudio
13 Aprender enseñando	14 Aprendizaje autónomo	15 Grupos interactivos	16 Otras

A TÍTULO GENERAL: NOVEDADES EN LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS TRAS LA ENTRADA DE LAS CCBB EN EL CURRÍCULO

1. La redefinición de los criterios de evaluación que ya no sólo deben servirnos para valorar la adquisición de las capacidades recogidas en los objetivos de cada etapa, sino que también deben ser de utilidad para fijar aquellas competencias específicas que el alumnado debe adquirir para ir desarrollando las CCBB.

2. Las estrategias metodológicas cuyo conocimiento de su diversidad y selección optima, atendiendo a los contextos y características de los contenidos, ayuda a asegurarnos el desarrollo de las CCBB que precisan del uso de metodologías que van más allá de la tradicional, insuficiente para múltiples CCBB.

3. La programación de tareas competenciales en cada unidad didáctica o de tareas multicompetenciales (algo más espaciadas en el tiempo), cuyo diseño se elabora mucho antes de que se imparta y que representan el elemento curricular nuclear que asegura el desarrollo de las CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD8-1**
Índice orientativo

1A. Señalar las tres consecuencias más graves que consideréis que se derivan de la falta de concreción curricular en el trabajo docente.

1B. Suponed que como equipo docente o departamento, decidís utilizar la propuesta de programación didáctica que os ofrece un libro de texto determinado como punto de partida. Enumera cinco aspectos que habrían de tenerse en cuenta para mejorar y adaptar dicha propuesta de concreción curricular didáctica desde tus conocimientos del ámbito de las CCBB.

***Cuestión de debate* UD8-2**
Índice orientativo

2A. De todos los elementos relacionados con el currículo (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, métodos pedagógicos, competencias básicas, recursos materiales y humanos, organización escolar, trabajo colaborativo docente...) ¿Cuáles consideráis que son más necesarios de tener en cuenta a la hora de las adaptaciones curriculares y cuáles son las principales objeciones y/o limitaciones a que se desarrollen en el aula?

***Cuestión de debate* UD8-3**
Índice orientativo

3A. ¿Cuáles pueden ser los mayores errores que el profesorado cometa a la hora de concretar por escrito el currículo? Razonad la respuesta.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

9

COMPETENCIAS BÁSICAS Y EVALUACIÓN

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura introductoria

9

HACIA UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Filip Dochy, Mien Segers y Sabine Dierick
Universidad de Lovaina, Bélgica
Universidad de Maastricht, Países Bajos

«Durante muchos años, el objetivo principal de la educación académica ha sido formar estudiantes con muchos conocimientos dentro de un determinado dominio. La tarea principal consistía en construir un almacén de conocimientos básicos. Desarrollos recientes en la sociedad actual han cambiado de forma notable estos objetivos. Se hace énfasis en la formación de individuos con un alto nivel de conocimientos, pero también con habilidades para resolver problemas, habilidades profesionales y aprendizaje auténtico, por ejemplo, el aprendizaje en contextos de la vida real:

«...El funcionamiento satisfactorio en este área requiere personas autónomas, adaptables y pensantes, que aprenden de forma autónoma, capaz de comunicarse y cooperar con otros. Las competencias específicas que se requieren de estas personas incluyen:

a. *Competencias cognitivas tales como la resolución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, uso eficiente de la información, realizar observaciones e investigaciones precisas, inventar y crear cosas nuevas, analizar datos, habilidades comunicativas para presentar los datos, expresión oral y escrita.*
b. *Competencias metacognitivas tales como autorreflexión y autoevaluación.*
c. *Competencias sociales tales como dirigir discusiones y conversaciones, persuasión, cooperación, trabajo en grupos, etc.*
d. *Disposiciones afectivas, por ejemplo, perseverancia, motivación interna, responsabilidad, autoeficacia, independencia, flexibilidad, afrontamiento de situaciones frustrantes.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El objetivo principal de la educación superior ha cambiado para dirigirse a los estudiantes con el fin de proporcionar apoyo para desarrollarse como «practicantes reflexivos" capaces de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica profesional. Los estudiantes que ocupan posiciones en las organizaciones modernas han de ser capaces de analizar la información, mejorar su habilidades de resolución de problemas y comunicación y reflexionar sobre su propio papel en el proceso de aprendizaje. Las personas tienen que ser capaces de adquirir conocimiento de manera independiente y de emplear ese cuerpo de conocimientos organizados para resolver problemas imprevistos.

Dadas las demandas actuales, debemos desarrollar entornos de aprendizaje más potentes, que abarquen tanto enseñanza como evaluación. Son necesarias una enseñanza y una evaluación apropiadas.

El enfoque tradicional de la enseñanza consideraba a los aprendices como receptores pasivos de la información. La memorización del contenido, narrado por el profesor, era el objetivo principal del proceso de ense-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ñanza. El conocimiento almacenado sólo era abstraído. El aprendizaje y la enseñanza se consideraban procesos individuales con el profesor individual situado enfrente de un auditorio, compuesto por una conjunto de estudiantes individuales.

El enfoque de evaluación que acompañaba este enfoque de enseñanza se concentraba principalmente en la evaluación de conocimientos básicos, supuestamente adquiridos a través de experiencias tediosas y experiencias que exigían ensayos y repeticiones enseñados en clase o en el libro de texto. Durante las pasadas tres décadas, el desarrollo de pruebas con fines de rendición de cuentas, así como su corrección e interpretación estuvo dominada por expertos en evaluación que empleaban sofisticados modelos psicométricos. Este sistema de evaluación se denomina en ocasiones la «cultura de los tests o del examen", y presenta las siguientes características:

- *La enseñanza y la evaluación se consideraban actividades separadas, la primera la responsabilidad del profesor y la última responsabilidad del experto en medida.*
- *El plan de la prueba, la redacción del elemento así como el desarrollo de criterios para evaluar la realización del test y el proceso de puntuación normalmente no son compartidos con los estudiantes y son un misterio para ellos.*

Los ítems son con frecuencia sintéticos y con frecuencia no están relacionados con la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Las pruebas suelen adaptarse a un formato de elección y examinan el conocimiento de unidades descontextualizadas y discretas de un determinado dominio científico.

Los tests suelen ser de lápiz y papel, se administran en clase con fuertes limitaciones de tiempo y se prohíbe el recurso a materiales y herramientas de apoyo y ayuda.

En otras palabras, el primer borrador del trabajo de los estudiantes, producido en condiciones estresantes y limitaciones poco realistas, se usa con frecuencia para determinar consecuencias de gran alcance. Lo que se evalúa es meramente el producto, sin tener en cuenta el proceso, y el infor-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

me de los resultados normalmente presenta la forma de una única puntuación total.

Estos instrumentos han recibido muchas crítica. Una crítica es que estos exámenes tradicionales no se parecen a las tareas reales de aprendizaje; otra, es que estas pruebas no parecen reflejar adecuadamente la capacidad de resolución de problemas. Una prioridad de la práctica convencional de evaluación consiste en centrarse en conocimientos que pueden cuantificarse con facilidad más que en habilidades y conocimientos-complejos. Sin embargo, estos instrumentos de medida en su mayoría no parecen evaluar habilidades cognitivas de nivel superior, tales como la capacidad de resolución de problemas, el pensamiento crítico y el razonamiento. Esto se debe, en parte, a la mentalidad de «una respuesta correcta».

Los exámenes convencionales con frecuencia no permiten múltiples respuestas correctas mientras que la mayoría de los problemas o tareas de la vida real no tienen una única solución ya que pueden interpretarse desde perspectivas diferentes. Estas pruebas tradicionales generalmente fomentan la memorización mas que la comprensión. Además tales tests se centran en componentes aislados, discretos del dominio en cuestión y no en las relaciones entre esos componentes. Una crítica adicional se refiere a la influencia de la práctica de evaluación sobre los procesos de enseñanza. Las pruebas tradicionales tienden a restringir los procesos de aprendizaje a un proceso de mero consumo del conocimiento proporcionado por el profesor (esto es, el enfoque tradicional de la enseñanza).

Extracto del artículo aparecido en la web:

http://revistas.um.es/index.php/red_u/article/view/20051/19411

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

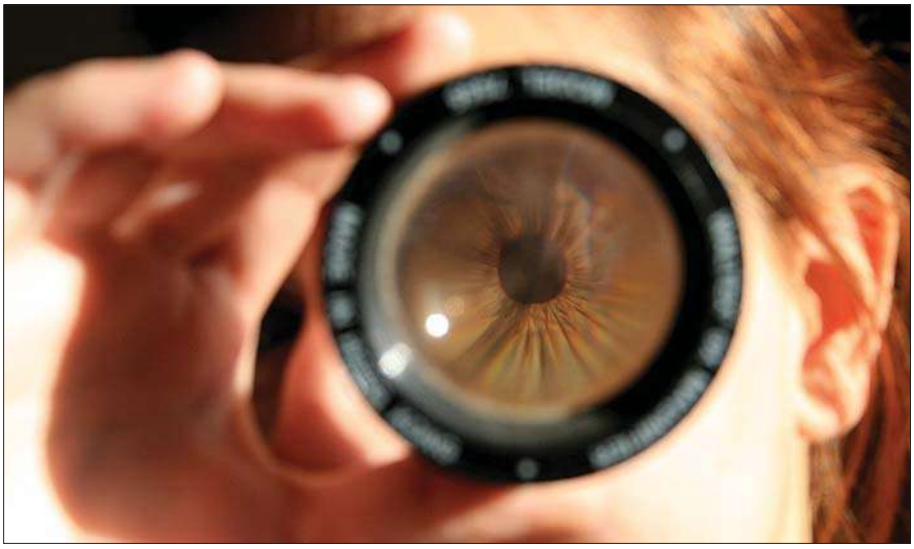
¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?

Cada etapa educativa posee connotaciones específicas que diferencian a cada una de la otra en lo que respecta al apartado curricular de la evaluación. Sin embargo, las etapas de educación primaria y Educación secundaria obligatoria poseen muchos puntos en común, como así se desprende de los Reales Decretos 1513/2006 (Artículo 9) y 1631/2006 (Artículo 10) de enseñanzas mínimas en ambas etapas, donde se nos indican resumidamente qué modelos de evaluación se espera que realicemos en los centros educativos de todo el ámbito estatal:

A. Descripción de las DOS propuestas formativas

Real Decreto 1513/2006 (Artículo 9) de enseñanzas mínimas en Educación primaria:

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículo.
2. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3. Los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.
4. En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
5. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

Real Decreto 1631/2006 (Artículo 10) de enseñanzas mínimas en Educación secundaria obligatoria:

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación secundaria obligatoria será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo.
2. Los profesores evaluarán a sus alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.
3. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
4. El equipo docente constituido por el conjunto de profesores del alumno, coordinados por el profesor tutor, actuará de manera colegiada a lo largo del proceso de evaluación y en la adopción de las decisiones resultantes del mismo, en el marco de lo que establezcan las administraciones educativas.
5. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes imprescindibles para continuar el proceso educativo.
6. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

B. Coincidencias en ambos modelos

Educación primaria y Educación Secundaria obligatoria

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. Modelo de evaluación continua. Una verdadera evaluación continua integra los aspectos fundamentales de otros modelos de evaluación como la evaluación diagnóstica (inicial) la formativa (valorando aprendizajes adquiridos durante el proceso, detectando dificultades y ofreciendo medidas de superación de las mismas) y la sumativa (al término de cada unidad educativa). Se trata, pues, de un modelo dinámico de entender la evaluación que supera el modelo tradicional que centra su interés en la evaluación, más bien calificación, de los resultados al termino de los aprendizajes, fundamentalmente con fines clasificatorios.

2. Teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo. La evaluación es la actuación docente retro alimentadora y curricular por excelencia. Es decir, sus resultados afectan y condicionan con el resto de elementos curriculares con los que debe guardar una estrecha interacción. La auténtica evaluación influye y mejora las metodologías, el diseño de tareas o la selección de recursos, entre otros elementos.

3. Los criterios de evaluación representan el núcleo central del modelo de evaluación. Se trata, pues, de un modelo de evaluación criterial. Es decir, las decisiones de refuerzo, promoción o titulación se adoptan tomando como referente criterios y/o competencias concretas fijadas y programadas por el profesorado, antes de cada proceso de enseñanza-aprendizaje, a niveles de etapas o ciclos y sobre cada especialidad disciplinar.

La evaluación criterial se suma al modelo triangular anteriormente descrito formando este modelo final:

EV. CONTINUA = EV. DIAGNÓSTICA + EV. FORMATIVA

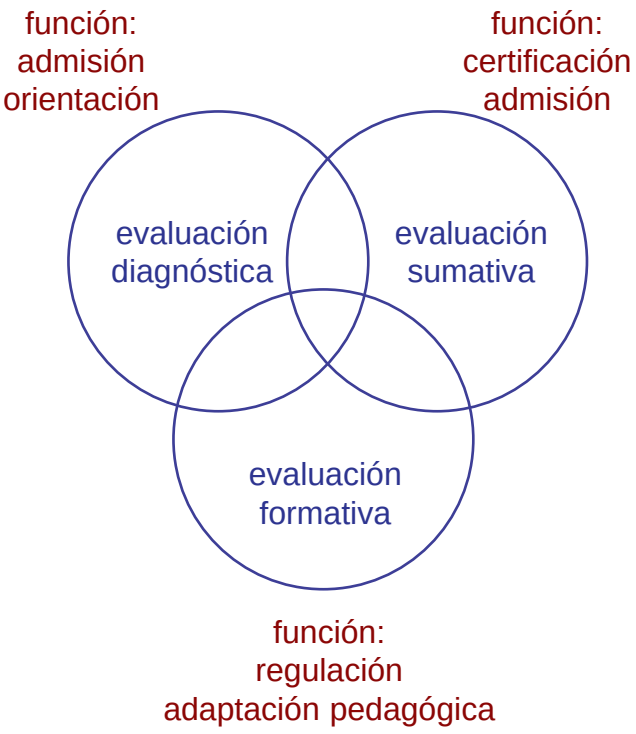
+ EV. SUMATIVA + EV. CRITERIAL

4. Valoración del grado de adquisición de las CCBB. Tanto en primaria como en secundaria, el grado de adquisición de las ocho CCBB establecidas como aprendizajes básicos, son referentes últimos de las valoraciones de cada ciclo o nivel de nuestro alumnado. Los criterios de evaluación deben reflejar aspectos concretos estrechamente ligados a cada una de las CCBB. Por tanto, en ellos, han de verse representadas las competencias mediante descriptores que combinen integralmente destrezas, conceptos y actitudes válidas para resolver problemas típicos y, además, referidos a contextos cotidianos que permitan transferencias de aprendizajes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

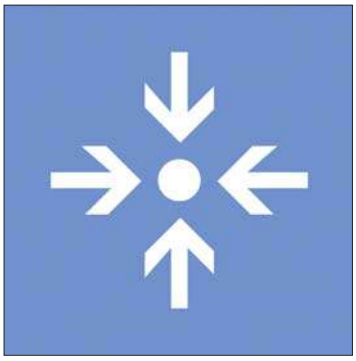
5. La evaluación (formativa) detecta dificultades (errores y ruidos) y propone medidas. Al evaluarse competencias básicas, hemos de ir más lejos de la tradicional detección de dificultades curriculares de carácter estrictamente disciplinar (apartados didácticos no superados) hasta detectar errores y ruidos (UF 7) y proponer medidas que van más allá del saber de cada disciplina (lo metadisciplinar), comprometiéndose plenamente con la acción tutorial, las concreciones curriculares y la selección metodológicas.

6. Adopción de medidas de refuerzo educativo en cualquier momento del ciclo/curso. Este aspecto nos recuerda el tipo de evaluación continua que se propone desde el punto primero del artículo normativo. Las medidas no se adoptan solamente al final de cada unidad didáctica o etapa, cuando ya puede ser tarde, sino nada más ser detectada, sin esperar que los acontecimientos se precipiten. De nuevo la acción tutorial y/o de los equipos docentes, vuelven a ser referencias esenciales en el modelo.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

7 Se valoran tanto los aprendizajes del alumnado como las prácticas docentes. Puede ser éste, el segundo apartado central del modelo de evaluación por el que se aboga. Si no existe evaluación de la práctica docente, ésta se aquilosa y perpetúa convirtiéndose, más que en una buena herramienta de adecuación curricular, en un lastre que bloquea los procesos y frustra las posibilidades de avance en el acceso al currículo y termina inutilizando toda la metodología al quedar desfasada. Además, se incurre en un error de consecuencias incalculables, la consideración de que todos los problemas de aprendizaje y la falta de consecución de los objetivos es siempre responsabilidad y culpa del alumnado, por lo que la evaluación, en vez de ser un punto de apoyo y ayuda, se transforma en un punto de base pseudopedagógica, con una doble finalidad: sancionadora y exclusiva.



Diferencias entre ambos modelos

Educación primaria	Educación Secundaria obligatoria
1. Evaluación Global Se centra, más que en la adquisición de los conocimientos disciplinares de cada área, en aquellos con cuya aplicación en unión destrezas y actitudes se desenvuelven en la vida cotidiana.	**1. Evaluación Diferenciada según las distintas materias** Existe aquí una clara alusión a los objetivos y contenidos típicos de cada materia curricular que exigen una evaluación específica en la que el profesor o profesora especialista es la persona más facultada para emitirla.
2. Sobre todo el grado de adquisición de las CCBB Los criterios de evaluación reflejarán fundamentalmente las competencias específicas que sirvan para valorar el progreso de adquisición de las CCBB. El decreto autonómico sumará más tarde a las CCBB los objetivos de etapa.	**2. Tanto el grado de adquisición de las CCBB como de los objetivos** Los criterios de evaluación deben recoger tanto las competencias específicas de cada una de las ocho CCBB como los objetivos o capacidades propias de cada materia.
3 Evalúa el profesorado Al acumularse en un profesor o profesora la mayoría de los ámbitos curriculares de mayor peso didáctico y temporal, generalmente el tutor o tutora, es en él o en ella sobre quien recae la responsabilidad de la evaluación. El resto del profesorado ayuda en la toma de decisiones.	**3 Evalúa el equipo docente coordinado por el profesor tutor, de forma colegiada** Ante la diversidad de materias, todas desarrollando las ocho CCBB y que, raramente, el profesor que ejerce la tutoría asume una cantidad de tiempo con su grupo semejante al que se da en primaria, es el equipo docente quien evalúa y, además, de forma colegiada, es decir, razonada y consensuada.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Este modelo colegiado y formativo de evaluación que presentamos puede ser la piedra angular de la educación del siglo XXI donde el trabajo docente individualista y poco colaborativo quedará atrás dándose entrada a modelos de trabajo docente colegiado no sólo en el momento de la evaluación, también durante la construcción de las unidades didácticas integradas, en la selección de metodologías novedosas, en las propuestas didácticas innovadoras en las que pueden participar en clase más de un profesor o profesora de distintas áreas, en el diseño de tareas intersdisciplinares y multicompetenciales muy cercanas a los contextos reales donde se mueve el alumnado y con tareas capaces de aglutinar integralmente áreas y competencias en un punto común; o la enfatización, más que en la adquisición memorística de conocimientos disciplinares, en el conocimiento de instrumentos de obtención y gestión de la información, así como en la utilidad funcional de dichos conocimientos.

La evaluación debe formar parte de toda propuesta de secuenciación metodológica, de la resolución de tareas y de la valoración final de los aprendizajes.

Los aspectos que deben ser objeto de continua evaluación en las CCBB son múltiples y se agrupan en:

a) Contenidos parciales de las CCBB: destrezas, conocimientos y actitudes, en situaciones-problemas de contextos cotidianos, y la forma integrada en que deben ponerse en acción.
b) Componentes metacognitivos, aquellos factores externos o internos que limitan o desarrollan el potencial de aprendizaje de cada alumno o alumna en los distintos tipos de escenarios de aprendizaje (selección de estrategias de aprendizaje y de metodologías, autoestima, dependencia/independencia, impulsividad, gestión de los errores, actitud familiar, discapacidades o necesidades de apoyo educativo, etcétera...). Sobre todo, el modo en que el alumnado llega a enfrentarse, superar o minimizar estos ruidos y errores.
c) Competencias básicas, dimensiones o subcompetencias o competencias específicas, según debamos tomar decisiones de titulación, promoción o decisiones de recuperación o refuerzo de aprendizajes respecto a una etapa, un nivel o una unidad didáctica y la adquisición de los objetivos de etapa, ciclo o área. Estas competencias específicas deben ser formuladas e integradas dentro de los criterios de evaluación.

La evaluación no puede generar estados de ánimos asociados al fracaso, ni representar en ningún modo, la adopción de una sanción, pues de ser así, ésta

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

debería recaer visiblemente sobre todos los elementos interrelacionados con el aprendizaje, incluyendo al profesorado. Se evalúa para confirmar la consecución de los aprendizajes básicos diseñados o, en caso contrario, para establecer mecanismos mejorados que nos permitan conseguirlos, este es el significado de la verdadera evaluación formativa a la que nos apremia la normativa.

La evaluación academicista acostumbra a ser extremadamente sumativa, más bien es terminal (sólo mira el producto final sin interesarle el proceso). La evaluación formativa no sólo se detiene en los resultados obtenidos tras la ejecución de las tareas, diagnostica todo el proceso para determinar factores (errores y ruidos) que influyeron positivamente o negativamente en el mismo. Esta diferencia convierte a las CCBB como un ámbito donde la evaluación formativa es indispensable, pues sólo se evalúan los resultados, exclusivamente, al término de la escolaridad obligatoria con ocasión de la emisión de un juicio de titulación. Mientras tanto, son los grados de desarrollo de los ocho aprendizajes básicos los que son analizados y escudriñados a través del grado de adquisición de competencias específicas recogidas curricularmente en los criterios de evaluación, susceptibles de ser juzgados de forma relativa y criterial.

PARTE 2

OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA, CCBB Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Las órdenes de 10 de agosto de 2007 del BOJA 166 de 2007 sobre evaluación en educación primaria y secundaria nos dice con total claridad qué elementos debemos tomar en cuenta a la hora de evaluar, tanto en un nivel como cuando tomamos decisiones de promoción.

El contenido de dichas normativas insisten en que han de ser la consecución de los objetivos generales de la etapa y el grado de desarrollo de las CCBB, los dos referentes forzosos a los que el equipo docente debe hacer referencia siempre en educación secundaria obligatoria. Así se nos presenta y persiste el gran dilema evaluativo de siempre... ¿a qué criterio general debemos dar mayor prioridad a la hora de evaluar... al dominio de las materias escolares (llamado hasta el momento *competencia curricular* y que ahora deberemos llamar, más bien, *competencia disciplinar*) o el grado de desarrollo de las CCBB (*nivel competencial*)?

NIVEL DISCIPLINAR + NIVEL COMPETENCIAL = NIVEL CURRICULAR

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los Reales Decretos parecen indicarnos que son las CCBB las que mayor peso referencial tienen a la hora de la evaluación en la educación primaria, mientras que en la etapa de secundaria obligatoria, el peso de ambos ámbitos, parece repartirse en igual proporción. Será luego, en la educación postobligatoria, el momento de primar las competencias profesionales o académicas dando por supuesto la adquisición de las CCBB que formarían el abono ideal para el desarrollo de otros aprendizajes más específicos.

Hay que reconocer que existen ciertas diferencias a priori entre los dos campos de aprendizaje, producto de la tradición didáctica que arrastramos desde nuestra formación inicial pedagógica, escasa, dicho sea de paso.

GRADO DE DESARROLLO DE LAS CCBB	OBJETIVOS DE LAS MATERIAS DISCIPLINARES
El énfasis recae en la aplicación útil y funcional de los aprendizajes en la vida.	Generalmente, dan un mayor peso específico al aprendizaje de conocimientos y algunas destrezas académicas que se utilizarán en cursos posteriores.
Los contenidos se utilizan de forma combinada y es durante este tipo de tareas competenciales en los que las personas aprendices son evaluadas. Las destrezas y las actitudes o valores adquieren el mismo grado de importancia que los conocimientos	Los objetivos se describen, desarrollan y evalúan de forma fragmentada (por separado) y los conocimientos abanderan el grado de prioridad.
Se progresa en el grado de desarrollo cada curso o nivel, pero no se evalúa su adquisición completa hasta el final de la etapa de la ESO.	Se alcanzan o no, en cada nivel o curso.
Los resultados del aprendizaje aparecen mientras se efectúan tareas y proyectos reales o cuasireales (simuladores de la realidad cotidiana).	Los resultados del aprendizaje se visibilizan al resolver pruebas y actividades de tipo intelectual, memorístico, académico o ficticio.
La evaluación es continua (del proceso), formativa (para mejorar) y criterial (toma en cuenta el nivel de partida de la persona aprendiz y fija criterios mínimos de aprendizaje).	La evaluación suele ser sumativa (se hace balance de vez en cuando y se pasa página) y sancionadora (su no superación desata consecuencias negativas como deberes adicionales, la no titulación o la repetición de curso).
El nivel curricular se entiende como la suma de los niveles disciplinares y competenciales.	La competencia curricular es sinónima de competencia disciplinar o académica.
Suele ser tomada más en cuenta por el profesorado de educación primaria y de educación especial.	Suele ser tomada más en cuenta por el profesorado de educación secundaria.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El dilema se agudiza a nivel de toma de decisiones en la evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNAE) o desfase curricular acusado.

Y es que desde una reflexión global podemos encontrarnos, a la hora de evaluar o de tomar decisiones de promoción o titulación, ante cuatro casos de alumnado con estas situaciones:

- Alcanzan los objetivos generales de etapa, pero no se ve progreso en ciertas CCBB. Hay que recordar que el alcance de los objetivos generales de etapa no necesariamente implica el desarrollo de todas las CCBB, y viceversa.
- No alcanzan los objetivos generales, aunque se observa un notable avance en el grado de adquisición de las CCBB. Incluso puede que este progreso tenga por causa aprendizajes de origen extraescolar. Este hecho sucede con frecuencia ante ACNAE , en la que una parte del profesorado no es sensible al handicap personal de este tipo de alumnado y, en ocasiones, ni siquiera participa, conoce y toma en cuenta la adaptación curricular de diferente grado de significatividad a la que fue sometido en su tiempo.
- No alcanzan los objetivos y además se considera que el desarrollo de las CCBB no es óptimo.
- Alcanzar los objetivos de las materias y desarrollar adecuadamente las CCBB.

Conseguir que estos dos ámbitos de aprendizaje, el compuesto por los saberes de las áreas de conocimiento o materias, y el que suponen las CCBB, aparezcan como complementarios y no contrarios es uno de los mayores retos que habrá de superar nuestro sistema educativo, especialmente el profesorado, si se desea que el trabajo por CCBB se implante finalmente en nuestras aulas. Otros países ya lo consiguen.

¿Cuál es la solución a este dilema? ¿Cómo lograrlo?

Uno, la concreción curricular que se establezca en cada etapa educativa, o a niveles de elaboración de las adaptaciones curriculares, debe establecer los objetivos de forma detallada, realista, contextualizada e íntimamente relacionada con las CCBB. Por ejemplo, no podemos fijar como criterio de titulación de la ESO la correcta formulación inorgánica en la asignatura de Química. Debemos reflexionar que, si lo hacemos así, podemos vernos forzados a deci-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

dir la no promoción de una alumno o de una alumna que no supere dicho objetivo, pese a que consideremos que este contenido no es un aprendizaje nuclear de las CCBB. Hemos de diferenciar, claramente, que mantenemos ligada a la titulación en 4º de ESO al desarrollo de los CCBB para la vida y no con un nivel académico que apunte a estudios superiores en bachillerato o ciclos formativos. Debemos aclarar que no estamos defendiendo el que en nuestras aulas no se imparta formulación inorgánica alguna, sino que el peso evaluatorio reflejado en los criterios de evaluación sea el que justamente corresponda a cada contenido, acorde a lo ya estipulado en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. No hay que confundir contenidos con objetivos de la etapa educativa. Los contenidos, a través de los cuales pretendemos alcanzar los objetivos, pueden llegar a ser demasiado amplios y descontextualizados, por lo que podemos tener que someterlos a modificaciones si lo estimamos oportuno.

Y *dos, los criterios de evaluación (formulaciones expresas de pequeños aprendizajes que declaramos como referencias ante las decisiones de evaluación) deben lograr la perfecta vinculación de las materias curriculares y las CCBB*. Este segundo requisito es de vital importancia. No tenemos, hasta el momento, instrucciones más concretas que nos ayuden a destruir la aparente incompatibilidad entre áreas (en primaria) o materias (en secundaria) y CCBB, salvo las interesantes y precisas orientaciones contempladas en los Reales decretos 1513/2006 y 1631C/2006 que en sus anexos ofrecen un listado de descriptores de uso imprescindible para la configuración de las competencias específicas (Ver resumen en el Anexo de esta UF). Para hacer de los dos ámbitos, campos complementarios, especialmente en educación secundaria obligatoria, es necesario concretar; de un lado, criterios de evaluación, y de otro, competencias específicas íntimamente ligadas a las CCBB, hasta fundirlas en una misma propuesta flexible y asequible a toda la amplia diversidad del alumnado. Luego, será el diseño de tareas el que consiga finalmente la unión práctica de las disciplinas y las ocho CCBB. Hay que incluir al alumnado ACNAE, en quienes las CCBB nunca han de ser objeto de adaptación (al contrario de los objetivos y contenidos, que sí lo son en ocasiones de adaptaciones significativas), sino los elementos esenciales de referencia de todo el trabajo educativo que se haga con este alumnado. Los citados reales decretos en su anexo II nos orientan sobre la forma en que cada materia puede contribuir al desarrollo de las CCBB en primaria y en secundaria. Estos aspectos se abordaron en la unidad formativa VIII sobre programación en CCBB.

Una última reflexión sobre el alumnado ACNAE con adaptaciones curriculares significativas (que modifican, eliminan o introducen objetivos y contenidos). La normativa que recoge los pormenores de la atención a la diversidad,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

incluida la información que hace referencia a las adaptaciones curriculares, viene contemplada en la Orden de 25 de julio de 2008, artículo 12:

http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf

En dicha normativa, en el artículo 15, apartado 2, se afirma que «*las adaptaciones curriculares significativas se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones*». Con esto se nos quiere decir que, en el caso de este alumnado, la programación es específica (distinta a la del resto de la clase), por lo que no nos valen los criterios de evaluación que fijamos para el resto de compañeros y compañeras y habremos de fijar unos concretos y personalizados, basados en el punto de partida y teniendo en cuenta todos los handicaps que confluyan en el alumno o alumna que sea objeto de la adaptación curricular. Además, existe la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares grupales, en grupos homogéneos (art. 14).

PARTE 3

LO QUE LAS NORMATIVAS EN EVALUACIÓN NOS DEMANDAN EN RELACIÓN A LAS CCBB

Adjuntamos cuanto se recoge en las órdenes de 10 de agosto de 2007 sobre evaluación educativa, de primaria y secundaria, en todos aquellos apartados en los que se menciona a las CCBB.

Referencias normativas a la evaluación por CCBB

EVALUACIÓN EN PRIMARIA

Orden de 10 de agosto de 2007, BOJA 166 de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Artículo 2 Normas generales de ordenación de la evaluación

2. La evaluación será global en cuanto se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa y tendrá como referente el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo, las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5. De conformidad con lo establecido en el artículo 11.3 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal. En todo caso, los criterios de evaluación de las áreas serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
6. Los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa y facilite la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador.

Artículo 3 Evaluación inicial

1. La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse las enseñanzas correspondientes a la educación primaria con adaptaciones curriculares será competencia del tutor o tutora, con el asesoramiento del equipo de orientación educativa. Los criterios de evaluación establecidos en dichas adaptaciones curriculares serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.

Artículo 8. Promoción del alumnado

1. Los criterios de evaluación comunes a que se refiere el artículo 2.6 de la presente Orden incluirán la promoción del alumnado, atendiendo a la adquisición de las competencias básicas, a la consecución de los objetivos generales de la etapa y a sus posibilidades de progreso.
3. El alumnado accederá al ciclo o etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no le impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo o etapa. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes.

Artículo 9. Participación de las familias

2. Esta información se referirá a los objetivos establecidos en el currículo y a los progresos y dificultades detectados en el grado de adquisición de las competencias básicas y en la consecución de los objetivos de cada una de las áreas. A tales efectos, los tutores y tutoras requeri-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

rán, en su caso, la colaboración de los restantes miembros del equipo docente.

4. Al finalizar el curso, se informará por escrito a los padres, madres o tutores legales acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas áreas cursadas, la decisión acerca de su promoción al ciclo siguiente, si procede, y las medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno o alumna alcance las competencias básicas y los objetivos establecidos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación correspondientes.
5. Con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos y alumnas a la evaluación y al reconocimiento objetivo de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar, los maestros y maestras informarán a los padres, madres o tutores legales del alumnado, a principios de curso, acerca de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas.

EVALUACIÓN EN SECUNDARIA

Orden de 10 de agosto de 2007, BOJA 166 de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Artículo 2. Normas generales de la ordenación en evaluación

3. La evaluación será diferenciada según las distintas materias del currículo, por lo que observará los progresos del alumnado en cada una de ellas y tendrá como referente las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa.
6. De conformidad con lo establecido en el artículo 14.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado. En todo caso, los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.
7. Los centros docentes deberán especificar en su proyecto educativo los procedimientos y criterios de evaluación comunes que ayuden al profesorado a valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de los objetivos generales de la etapa y faciliten la toma de decisión más adecuada en cada momento del proceso evaluador.

Artículo 3. Evaluación inicial

2. Durante el primer mes de cada curso escolar todo el profesorado realizará una evaluación inicial del alumnado. En este mismo período cada tutor o tutora analizará los informes personales del curso anterior correspondientes a los alumnos y alumnas de su grupo. Al término de este período se convocará una sesión de evaluación con el fin de conocer y valorar la situación inicial del alumnado en cuanto al grado de desarrollo de las competencias básicas y al dominio de los contenidos de las distintas materias.

Artículo 7. Evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

1. La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria con adaptaciones curriculares será competencia del equipo docente, asesorado por el departamento de orientación. Los criterios de evaluación establecidos en dichas adaptaciones curriculares serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.
2. En la evaluación del alumnado que se incorpore tardíamente al sistema educativo y que, por presentar graves carencias en la lengua española, reciba una atención específica en este ámbito, se tendrán en cuenta los informes sobre competencias lingüísticas que, a tales efectos, elabore el profesorado responsable de dicha atención.

Artículo 8. Evaluación del alumnado que cursa programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial

1. La evaluación del alumnado que se haya incorporado a un programa de diversificación curricular o que curse los módulos de carácter voluntario de los programas de cualificación profesional inicial se realizará tomando como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos de cada programa.

Artículo 9. Promoción del alumnado

1. Los criterios de evaluación comunes a que se refiere el artículo 2.7 de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la presente Orden incluirán la promoción del alumnado, atendiendo a la adquisición de las competencias básicas, a la consecución de los objetivos generales de la etapa y a sus posibilidades de progreso.

3. De conformidad con lo establecido en los apartados 3 y 4 del artículo 15 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, se promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias, como máximo, y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente, podrá autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considere que la naturaleza de sus dificultades no le impide seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación, a partir de las competencias básicas alcanzadas, y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.

Artículo 10. Titulación

1. El alumnado que al terminar la educación secundaria obligatoria haya alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
2. De conformidad con lo establecido en el artículo 16.1 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, el alumnado que supere todas las materias de la etapa obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, podrá obtener dicho título aquel alumno o alumna que haya finalizado el curso con evaluación negativa en una o dos materias, y, excepcionalmente, en tres, siempre que el equipo docente considere que la naturaleza y el peso de las mismas, en el conjunto de la etapa, no le ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos de la etapa.
3. El alumnado que se ha incorporado a un programa de diversificación curricular desde cuarto curso o que está en el segundo año de realización del mismo obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si supera todos los ámbitos y materias que integran el programa. Asimismo, podrán obtener dicho título aquellos alumnos y alumnas que, habiendo superado los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico del programa, tengan evaluación negativa en el ámbito práctico, en su caso, y en una o dos materias y, excepcionalmente, en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Artículo 11. Participación del alumnado y sus familias

2. Esta información se referirá a los objetivos establecidos en el currículo y a los progresos y dificultades detectadas en el grado de adquisición de las competencias básicas y en la consecución de los objetivos de cada una de las materias. A tales efectos, los tutores y tutoras requerirán, en su caso, la colaboración de los restantes miembros del equipo docente.
4. Al finalizar el curso, se informará por escrito al alumnado y a su padre, madre o tutores legales acerca de los resultados de la evaluación final. Dicha información incluirá, al menos, las calificaciones obtenidas en las distintas materias cursadas, la decisión acerca de su promoción al curso siguiente y las medidas adoptadas, en su caso, para que el alumno o alumna alcance las competencias básicas y los objetivos establecidos en cada una de las materias, según los criterios de evaluación correspondientes.
5. Con el fin de garantizar el derecho que asiste a los alumnos y alumnas a la evaluación y al reconocimiento objetivo de su dedicación, esfuerzo y rendimiento escolar, los profesores y profesoras informarán al alumnado, a principios de curso, acerca de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las materias, incluidas las materias pendientes de cursos anteriores.
6. Se obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria cuando se hayan superado todas las materias pendientes de calificación positiva. Asimismo, podrán obtener dicho título aquellas personas que, habiendo obtenido evaluación negativa en una o dos materias, y, excepcionalmente, en tres, el conjunto de profesores y profesoras considere que la naturaleza y el peso de las mismas, en el conjunto de la etapa, no le ha impedido alcanzar las competencias básicas y los objetivos establecidos.

Así pues, son las competencias básicas y los objetivos de etapa (en mayor grado que los de áreas) los referentes básicos para conseguir la titulación de graduado de ESO.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 4

CLAVES, INSTRUMENTOS Y MOMENTOS PARA LA EVALUACIÓN PRO CCBB

CLAVES

Prácticamente, cada momento didáctico debe estar sujeto a registro y valoración. Toda estas informaciones y valoraciones relevantes generan la base de un diagnóstico más acertado, capaz de convertir las opiniones, sospechas o hipótesis en hechos y juicios con un grado de certidumbre lo suficientemente alto como para tomar decisiones pedagógicas posteriores que retroalimenten positivamente el proceso de aprendizaje y enseñanza.

A nuestro modo de ver, estas son las DIEZ claves de mayor importancia para la evaluación de CCBB:

En CCBB, la evaluación será más justa, acertada y funcional...

1. Cuanto mayor sea el número de ocasiones en que se produzcan procesos de evaluación: en el día a día, durante la realización de tareas, en momentos concretos, en las sesiones de evaluación,
   A mayor número de registros, mayor seguridad de acierto en nuestras valoraciones.
2. Cuanto mayor variedad de instrumentos de evaluación se utilicen,
   Semejante al apartado anterior. Cuando sólo basamos nuestras decisiones en un solo tipo de informe, las respuestas a una prueba escrita, por ejemplo, estamos limitando nuestra esfera de información y, por tanto aumentando nuestras posibilidades de errar.
3. Cuanto mayor selección, definición y concreción posean los criterios de evaluación,
   Los criterios de evaluación son definiciones concretas de capacidades y competencias específicas que se espera sean adquiridas por nuestro alumnado tras una unidad de aprendizaje. Son el elemento curricular capaz de lograr que los contenidos disciplinares sean elementos funcionales sobre los que basar el desarrollo de las CCBB. Además, nos ayudan a fijar claramente las «dianas» o claves nucleares de los aprendizajes básicos. Han de formularse antes de cada unidad didáctica y huir del excesivo academicismo.
4. Cuanto mayor sea el número de docentes involucrados en los procesos de evaluación,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Especialmente en la educación secundaria obligatoria puesto que, la coincidencia en los dictámenes de evaluación del profesorado de un equipo docente aumenta la validez y fiabilidad de todo el proceso de evaluación.

5. Cuanto mayor información relevante se posea de la persona evaluada,
   Existe un antiguo dilema ante los dictámenes evaluadores. Al evaluar a un alumno o alumna, ¿comparamos su nivel con un «listón criterial uniforme» fijado para todo el grupo o para todo el estado; o con los progresos observados en dicho alumno o alumna respecto a su nivel de partida? En el alumnado ACNAE con adaptación curricular significativa la cosa está clara, la evaluación ha de emitirse respecto a los criterios específicos y personales fijados para el alumnado en particular. ¿Y para el resto del alumnado? Han de tenerse en cuenta los dos tipos de conjunto de criterios al mismo tiempo: el que le compara consigo mismo (evolución personal), respecto al grupo (evolución grupal) y respecto al nivel educativo al que pertenece (evolución general). Así se desprende del artículo 2 de la orden de evaluación de 10 de agosto que dice que ... «La evaluación será global en cuanto se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa y tendrá como referente el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo, las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente».
6. Cuanto más cualitativa sea, sin menospreciar aspectos cuantitativos concretos,
   Un número o calificación no nos dice mucho respecto a la evolución educativa de nuestro alumnado. Dos calificaciones iguales pueden no responder a momentos de progreso idénticos en dos alumnos determinados. Además, una nota no refleja claramente los errores, ruidos, déficits o aspectos positivos sucedidos durante el aprendizaje. Por eso, hemos de buscar sistemas de evaluación que permitan la descripción explícita y resumida de los pormenores más ilustrativos acontecidos durante el proceso de aprendizaje. Sólo así tenemos garantía de que pueda existir mecanismos de retroalimentación y mejora.
7. Cuanto mayor grado de participación en la evaluación (autoevaluación o coevaluación) y concienciación de las valoraciones logremos que cada persona aprendiz adquiera.
   La autorregulación del aprendizaje, objetivo del aprendizaje pro CCBB, sólo se produce si existe un mínimo grado de concienciación y metacognición de los propias formas en que aprendemos, tanto de las

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

claves de los aciertos como de los errores. Por ello, hay que dedicar tiempo real en el aula para que exista esa reflexión autoevaluativa (uno consigo mismo) y coevaluativa (del resto del alumnado o del profesorado hacia nosotros).

8. Cuanto mayor calidad tenga el proceso de evaluación del punto de partida en cada propuesta de aprendizaje.
   Imprescindible información para poder emitir informes de progreso personal de la persona aprendiz.
9. Cuanto mejores sean los mecanismos de ponderación en la evaluación de objetivos y CCBB que sen reflejados en los criterios de evaluación.
   En educación secundaria hemos de establecer mecanismos de ponderación (atribución de mayor o menor peso en las calificaciones globales) hacia los objetivos de cada disciplina en relación a los objetivos de etapa y la evolución del grado de desarrollo de las CCBB. El desequilibrio en estas ponderaciones puede influir en la toma de decisiones generando injusticias por falta de equidad o fracaso escolar.
10. Cuanto mayor sea la coherencia entre los modelos de enseñanza-aprendizaje empleados y los instrumentos de evaluación, o lo que es lo mismo, mayor esfuerzo de evaluación y adecuación de las propias prácticas docentes exista.

    Por ejemplo, no podemos establecer tareas de evaluación diferentes a las llevadas a cabo durante el desarrollo de una unidad didáctica, o utilizar pruebas escritas para valorar aspectos competenciales que supongan acciones y no discursos, como el trabajo en equipo o el uso de los recursos digitales.

«La evaluación es la piedra angular de la innovación educativa», afirman Filip Dochy, Mien Segers y Sabine Dierick, de las universidades de Lovaina (Bélgica) y Maastricht (Países Bajos) en su interesante artículo sobre la nueva «cultura de la evaluación» que, a sus modos de ver, sustituirán necesariamente a la «cultura del examen».

El profesor Carlos Monereo[1] piensa de la misma forma. Como profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona afirma que es la evaluación el elemento curricular que primero ha de sufrir modificaciones sustantivas, si deseamos que las CCBB lleguen en todo su esplendor a nuestras aulas. Él aduce que es

1. http://www.youtube.com/watch?v=tbugPzOnMyk

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

necesario dotar de autenticidad al proceso de evaluación y, para ello, ofrece cuatro consejos o cambios que ayudan a autentificar las pruebas de evaluación que el profesorado lleve a cabo.

Estos cuatro consejos se basan en los criterios que se utilizan en la elaboración de pruebas como las de Pisa o las pruebas de diagnóstico, a los que presenta como buenas orientaciones para la hora de diseñar pruebas o tareas con la finalidad de conseguir lo que él denomina «*auténtica evaluación*». Una especie de filtro por el debemos pasar todas nuestras propuestas de tareas evaluatorias escritas:

1. **Cambios en las situaciones-problemas:**

– Partiendo de casos, noticias, experiencias o situaciones reales, huyendo de la ficción. Mostrando fidelidad a las situaciones-problemas cotidianos.
– Seleccionando siempre temas de gran relevancia para el alumnado o de lo habitual en el mundo real.

– Partiendo de mapas, tabas, gráficos o símbolos cotidianos en los contextos sociales del alumnado.

2. **Cambios en el tipo y complejidad de las preguntas o tareas:**

– Variando el tipo de respuestas demandadas que pueden ser en ocasiones de elección múltiple, cerradas, abiertas, de confección de materiales, orales, escritas o de desarrollo.
– No cayendo en la tentación de complicar en demasía la tarea demandada, midiendo más de lo que se pretende medir, o por encima de la zona de desarrollo próximo.

3. **Cambios en el tipo de ayuda o información adicional:**

– Ya que raramente en el mundo real hemos de resolver problemas sin disponer de ayuda alguna, puede ser estimulante ofrecer materiales, datos o recursos en los que el alumnado pueda apoyarse para resolver tareas, especialmente cuando lo que valoramos es su grado de desenvoltura a la hora de utilizar estas ayudas, más que al conocimiento que se obtenga en sí mismo.
– Introducir la posibilidad de disponer de sucesos inesperados que introduzcan nuevos datos que varíen los objetivos o las fases de la resolución de los problemas.
– No limitar el contexto de realización de las pruebas al entorno cerrado del aula y desde una ejecución siempre individual. Dar posibilidades de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

respuesta en entornos diferentes: la casa, la calle, la biblioteca, el aula TIC, el trabajo en parejas o en grupo...

4. Cambios en la valoración de las pruebas:

– Conforme cambiemos la forma de valorar las pruebas o tareas sometidas a evaluación, automáticamente pasará lo mismo con el resto de los elementos curriculares. Por ejemplo:
– Hacer público los criterios de evaluación antes de que se comience la realización de las pruebas o tareas. Este conocimiento ayuda a regular y retroalimentar el proceso de demostración de adquisición de capacidades y competencias. Se trata de que el alumnado sepa exactamente qué se espera de ellos al presentar sus tareas o propuestas de resolución de problemas y en qué grado se valorará uno u otro aspecto mostrado durante la ejecución.
– Valorar no sólo los resultados, *qué hace*, sino también todos los aspectos relevantes relacionados con el *cómo lo hace*.
– Dar cabida a la autoevaluación (propia) y a la coevaluación (de los compañeros). De este modo se mejora la autorregulación del aprendizaje.
– Y, por último, la comunicación de la evaluación debe ser un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desligarlo supondría romper el círculo dinámico que representa el modelo de evaluación continua que subyace en nuestro sistema educativo.

CUADRO BASADO EN LA CONFERENCIA DE CARLOS MONEREO SOBRE AUTENTIFICACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para Carlos Monereo la proximidad, la relevancia y el realismo son las tres características que aportan autenticidad a la evaluación de las competencias.

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Los instrumentos adecuados para la evaluación son muy diversos y dependen mucho del tipo de contenidos y las metodologías utilizadas, pero, destacamos los más imprescindibles:

– **La observación sistematizada**, no ocasional y registrada en Hojas de registro individualizados, durante la realización de las tareas y no sólo al final de las mismas.

En estos registros debe figurar los aspectos de mayor relevancia acontecidos en el proceso de aprendizaje, especialmente los que suceden de forma reiterada o afectan decisivamente en el desarrollo de las tareas. Errores y ruidos de mayor frecuencia y la forma de gestionarlos, estilos de aprendizaje, grado de adecuación al trabajo colaborativo, respuesta ante nuestros refuerzos positivos, trabajo fuera de casa, organización, uso de los contenidos disciplinares, sin olvidar si hay evidencia o no de la presencia de la adquisición de competencias específicas.

– **El portafolio**

Como comentamos en la UF 6, se trata al mismo tiempo de una metodología y una forma de evaluar.

– **Los diarios de clase**, tanto del alumnado como del profesorado.

– **Las sesiones de seguimiento de los equipos docentes**. No sólo las sesiones de evaluación

Es misión de quien ejerza la tutoría, con asesoramiento de quien ejerza la orientación, la organización y eficiencia de las reuniones planificadas para los equipos docentes (profesorado que imparte clase a un mismo grupo de alumnado). Si este tipo de reunión sólo se planifica y se toma en serio en los finales de trimestres habremos roto con el espíritu de continuidad que hemos decidido dar a nuestra labora evaluatoria que, recordémoslo, nos impele a tomar medias de refuerzo al tiempo que somos concientes de las dificultades que influyen en cada alumno o alumna.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– **Las entrevistas**

Semiestructuradas (planificando las cuestiones y los registros de aspectos verbales o no verbales relevantes) nos ofrecen una gran oportunidad para conocer de primera mano aspetos tutoriales que ayudan a explicar los resultados evaluatorios y a tomar medidas tutoriales o curriculares más eficaces.

– **Las pruebas escritas u orales**

Siempre que hagamos el ejercicio de autentificación propuesto por Carlos Monereo siguiendo los criterios de elaboración de pruebas de Pisa e indicado más arriba.

– **Las pruebas externas**

A través de las pruebas como las de Pisa o de diagnóstico o recibiendo opinión adicional de profesorado del departamento del mismo área sujeta a evaluación

Un instrumento más del que podemos utilizar, ya sea como recurso o como material de consulta para confeccionar nuestro propio modelo de evaluación, es el disponible con el uso de la segunda función del PDC Generator (en el apartado llamado U. Didácticas – fichas individualizadas), cuya práctica recomendamos, si bien nos mostramos algo reticentes en su parte final, la que nos mueve a ponderar los objetivos y las competencias básicas para que el programa calcule una calificación final.

Quizás, este procedimiento, muy habitual conforme subimos de nivel académico, pueda convertirse en un mecanismo contrario al espíritu de las CCBB por su tendencia a la calificación cuantitativa en vez de la cualitativa, la pérdida de control sobre las calificaciones por parte del profesorado y por no contemplar espacios para la evaluación colegiada del equipo a la que nos mueve la disposición normativa ya citada.

MOMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

Estos son los DIEZ momentos principales para la toma de registros y datos relevantes de cara a la evaluación pro CCBB. Para cada uno de estos momentos habremos de elaborar Hojas de registro y seguimiento *ex profeso*, pues pueden no servir de un año para otro, o pequeños dossieres que contemplen la posibilidad de tomar todo este tipo de anotaciones que nos servirán para adoptar decisiones.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. Evaluación diagnóstica de partida. *Pruebas diagnóstica, tareas de repaso, informes de tránsito...*
2. Información sociométrica y contextual del grupo. *Roles, grado de integración, implicación familiar, expectativas de futuro, implicación administrativa, hábitos de ocio, clima de aula, microgrupos...*
3. Comunicación pública de los criterios de evaluación antes de una UD o antes de realizar tareas. *Podemos permitir la participación del alumnado en la determinación y ponderación de estos criterios de evaluación.*
4. Entrevistas semiestructuradas con anotaciones y registros de aspectos verbales y no verbales. *De mucho valor son las efectuadas durante o tras la realización de tareas en su exposición pública.*
5. Observaciones y registros durante la ejecución de actividades, tareas o proyectos. *Tareas que tomen como referencia a los criterios de evaluación y a toda evidencia de desarrollo de cada una de las CCBB concretadas en subcompetencias o en competencias específicas, así como las reacciones ante las orientaciones de solución de errores o reconducción de las tareas.*
6. Informes de seguimiento tutorial. *El tutor o tutora elabora un cuadro-informe a rellenar por todo el equipo docente que imparte clases a un aluno o alumna determinada. El proceso se completa cuando en la reunión del equipo docente se explicita las coincidencias o diferencias y la adopción de medidas para las dificultades encontradas, desde un juicio de personal experto. Plan de medidas de los equipos docentes para la gestión de errores y ruidos.*
7. Pruebas escritas u orales. *Las pruebas escritas han de cumplir los criterios de autentificación sugeridos por Carlos Monereo y presentarse de forma diversificada en su modelo de respuesta (no siempre tipo test o cerradas). Las pruebas orales son pequeñas entrevistas que tienen a las tareas realizadas por núcleo de la conversación y puede realizarse de forma pública (ante toda la clase) o bis a bis.*
8. Autoevaluación y coevaluación. *Se deja espacio para que el alumnado reflexione sobre su propia práctica y emita juicios donde identifique aciertos y errores, amén de posibles notas. Como profesorado podemos admitir por completo esa calificación para el informe final, obviarla o admitirla ponderadamente (con un pequeño porcentaje pactado). En la coevalución, muy indicada para el trabajo por equipos, el resto de un grupo valora el esfuerzo, la participación y la aportación de uno de sus miembros. De igual forma que en la evaluación, podemos tomar tres tipo de decisiones a la hora de admitir o no estas valoraciones.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9. Reuniones periódicas del equipo docente. *Además de ser recomendables, son obligatorias por normativa y, de celebrarse de forma correcta, previenen muchas dificultades y dan eficiencia al trabajo colaborativo docente.*
10. Reuniones informativas y formativas de seguimiento del alumnado. *No sólo han de celebrarse en la entrega de boletines de notas, si se desea que se adopten medidas que incidan en la marcha escolar. Tampoco han de celebrarse de forma casi exclusiva con ocasión de la existencia de faltas graves de conducta. Han de lograr la complicidad de la familia con la formación integral del alumnado, consensuando criterios de actuación para la casa que sumen y no resten a la labor realizada en clase, escuchando de la familia cuanta información pueda ser de interés. Hasta ahora podían excusarse padres y madres en su no saber cómo ayudar a la formación de sus hijos en objetivos de disciplinas cada vez más complejos para gran parte de este colectivo, pero, la llegada de las CCBB facilita en mucho este cometido y se espera que adquieran competencias para el desarrollo de las CCBB que son mucho más sencillas de entender, de explicar y de desarrollar. La reunión de padres y madres, mediante convocatoria del equipo directivo o de quienes ejercen la orientación del centro para explicar qué son las CCBB, a través de escuela de padres y madres o en la reunión de inicios de curso, deben ser vehículo idóneo para que lleguen a saber cómo puede ayudarse a su desarrollo con medidas directas y asequibles y debe ser tema central en todos los centros*

MOMENTO EXCEPCIONAL – Sesiones de evaluación

Son las típicas reuniones de evaluación previas a la cumplimentación trimestral de los boletines de notas o calificaciones. Los siguientes **vicios**, cada vez menos frecuentes por fortuna en nuestros centrros educativos, han se ser evitados :

- Que sean las únicas reuniones «serias» del equipo docente sin que haya existido reuniones periódicas del mismo anteriormente.
- Llevar la decisión ya tomada sin espacio para el cambio o la matización.
- No llevar ningún tipo de decisión o informe previo dejándose influir totalmente por lo que diga el resto del equipo.
- Establecer criterios de evaluación inalcanzables, lejanos de las ZDP y las CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

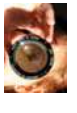
- Emitir valoraciones sola y exclusivamente en virtud del comportamiento, los resultados de las pruebas o la afinidad que tengamos con ese alumno o alumna.
- Emitir valoraciones basadas sola y exclusivamente en comparaciones con a) el listón estatal establecido en los criterios de evaluación del Real Decreto, b) el listón que marcan los criterios de evaluación establecidos para la clase, en la concreción curricular y c) el listón marcado por la evaluación diagnóstica del punto de partida individual de cada aluno o alumna. La normativa nos dice que hemos de contemplar y sopesar los tres criterios a la vez.
- Valorar al alumnado ACNAE que posee adaptaciones curriculares significativas, igual que al resto del alumnado, sin tener en cuenta que en ellos hemos de establecer criterios de evaluación específicos en los que basar nuestras valoraciones y no listones generales.
- Celebrar las reuniones con prisas propias de la acumulación de horas.
- Permitir la reflexión sólo en un tipo o perfil de alumnado, pasando de puntillas ante otros perfiles de alumnado como el que marcha muy bien o el absentista, por ejemplo.
- No establecer fórmulas para valorar el grado de desarrollo de las ocho CCBB en cada integrante de la clase. Quizás no podamos valorarlas todas, pero sí aquellas en las que destaca o en la que se presentan más dificultades.
- Dejar cada valoración de cada CB en manos del profesor o profesora cuya especialidad curricular es afín a su contenido, ignorándose que la evaluación de las CCBB es colegidada, correspondiendo a todo el profesorado y a todas y cada una de las CCBB.
- No tratar de establecer medidas ante la detección de errores y ruidos haciendo seguimiento de las mismas. Aunque pueda parecer que esto alarga en mucho la sesión, es muy frecuente que sean dos o tres errores los que sean capaces de explicarnos la trayectoria escolar de un alumno o alumna.
- No establecer, en las ocasiones que se estimen convenientes, de protocolos de comunicación familiar de los resultados evaluatorios a cargo, no sólo del tutor o tutora, sino de miembros del equipo docente o del departamento de orientación. O de compromisos de aprendizaje en los que intervenga la familia, sugeridos por nuestras nromativas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO DE LA UF 9. DESCRIPTORES DE LAS OCHO CCBB UTILIZADOS PARA FORMULAR COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

COMPETENCIAS BÁSICAS			
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	MATEMÁTICAS	CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
• Dialogar, escuchar, hablar y conversar. Vocabulario. • Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones, vivencias, opiniones, creaciones. • Leer y escribir. • Utilizar códigos de comunicación. • Buscar, recopilar y procesar información • Conocer las reglas del sistema de la lengua. • Comunicarse en otros idiomas. • Adaptar la comunicación al contexto. • Generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes. • Comprensión de textos literarios. • Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas. • Estructurar el conocimiento. • Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto. • Intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias. • Interactuar de forma adecuada lingüísticamente. • Manejar diversas fuentes de información. • Adoptar decisiones. Resolver conflictos. Tener en cuenta opiniones distintas a la propia. • Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral-escrita. • Eliminar estereotipos y expresiones sexistas. • Formarse un juicio crítico y ético. • Realizar críticas con espíritu constructivo. • Usar el vocabulario adecuado. • Convivir.	• Conocer los elementos matemáticos básicos • Comprender una argumentación matemática. • Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros). • Integrar el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento. • Expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático. • Expresar e interpretar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. • Seguir cadenas argumentales identificando las ideas fundamentales. • Estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. • Identificar la validez de los razonamientos. • Aplicar estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas. • Seleccionar las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible. • Manejar los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana. • Aplicar algoritmos de cálculo o elementos de la lógica. • Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información o a la solución de los problemas. • Utilizar los elementos y razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. • Razonar matemáticamente.	• Analizar los fenómenos físicos y aplicar el pensamiento científico-técnico para interpretar, predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal. • Realizar observaciones directas con conciencia del marco teórico • Localizar, obtener, analizar y representar información cualitativa y cuantitativa • Comprender e identificar preguntas o problemas, obtener conclusiones y comunicar la en distintos contextos (académico, personal y social) • Conservar los recursos y aprender a identificar y valorar la diversidad natural • Analizar los hábitos de consumo y argumentar consecuencias de un tipo de vida frente a otro en relación con dichos hábitos • Reconocer las fortalezas y límites de la actividad investigadora. • Incorporar la aplicación de conceptos científicos y técnicos y de teorías científicas básicas • Interpretar la información que se recibe para predecir y tomar decisiones • Percibir la demandas o necesidades de las personas, de las organizaciones y del medio ambiente • Interiorizar los elementos clave de la calidad de vida de las personas • Tomar decisiones sobre el mundo físico y sobre la influencia de la actividad humana, con especial atención al cuidado del medio ambiente y al consumo racional y responsable • Planificar y manejar soluciones técnicas	• Buscar, analizar, seleccionar, registrar, tratar, transmitir, utilizar y comunicar la información utilizando técnicas y estrategias específicas para informarse, aprender y comunicarse. • Dominar y aplicar en distintas situaciones y contextos lenguajes específicos básicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. • Emplear diferentes recursos expresivos además de las TICs. • Dominar las pautas de decodificación y transferencia. • Aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse. • Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento. • Procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja. • Hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles. • Evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas • Analizar la información de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el colaborativo • Generas producciones responsables y creativas



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXO DE LA UF 9. DESCRIPTORES DE LAS OCHO CCBB UTILIZADOS PARA FORMULAR COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

COMPETENCIAS BÁSICAS			
SCOIAL Y CIUDADANÍA	CULTURAL Y ARTÍSTICA	APRENDER A APRENDER	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
• Comprender la pluralidad y el carácter evolutivo de las sociedades actuales y los rasgos y valores del sistema democrático. • Reflexionar de forma crítica y lógica sobre los hechos y problemas. • Ser conscientes de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad. • Conocer, valorar y usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre en la construcción de un sistema de valores propio. • Cooperar y convivir. • Tomar decisiones y responsabilizarse de las mismas. • Ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio. • Utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y elegir cómo comportarse ante situaciones. • Manejar habilidades sociales y saber resolver los conflictos de forma constructiva. • Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos, en particular entre hombres y mujeres. • Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía. • Contribuir a la construcción de la paz y la democracia. • Disponer de una escala de valores construida de forma reflexiva, crítica y dialogada y usarla de forma coherente para afrontar una decisión o conflicto. • Practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos	• Apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales. • Disponer de las habilidades y actitudes que permiten acceder a sus manifestaciones de pensamiento, perceptivas, comunicativas y de sensibilidad y sentido estético. • Emplear algunos recursos para realizar creaciones propias y la realización de experiencias artísticas compartidas. • Conocer y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico de la comunidad y de otros pueblos. • Aplicar habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo. • Cultivar la propia capacidad estética y creadora. • Participar en la vida cultural de la comunidad. • Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y el diálogo intercultural. • Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.	• Ser consciente de las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas.) • Conocer las propias potencialidades y carencias. • Tener conciencia de las capacidades de aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y expresión lingüística, motivación de logro, etc. • Plantearse preguntas. Identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles • Saber transformar la información en conocimiento propio. • Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. • Aceptar los errores y aprender de los demás. • Plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo. • Ser perseverantes en el aprendizaje. • Administrar el esfuerzo, autoevaluarse y autorregularse. • Afrontar la toma de decisiones racional y críticamente. • Adquirir responsabilidades y compromisos personales. • Adquirir confianza en sí mismo y gusto por aprender. • Obtener un rendimiento máximo de las capacidades de aprendizaje con la ayuda de estrategias y técnicas de estudio.	• Adecuar sus proyectos a sus capacidades • Afirmar y defender derechos. • Afrontar los problemas. • Analizar posibilidades y limitaciones • Aprender de los errores • Buscar las soluciones. • Calcular y asumir riesgos. • Conocerse a sí mismo y autocontrolarse. • Demorar la necesidad de satisfacción inmediata. • Planificar proyectos personales. • Elaborar nuevas ideas. • Evaluar acciones y proyectos. • Extraer conclusiones. • Identificar y cumplir objetivos. • Imaginar y desarrollar proyectos. • Mantener la motivación y autoestima. • Organizar de tiempos y tareas. • Reelaborar los planteamientos previos. • Saber dialogar y negociar. • Ser asertivo y tener empatía. • Autoevaluarse. • Ser creativo y emprendedor. • Ser flexible en los planteamientos. • Ser perseverante y responsable • Tener actitud positiva al cambio. • Tener confianza en sí mismo y espíritu de superación. • Tomar decisiones con criterio propio. • Trabajar cooperativamente. • Valorar las ideas de los demás. • Valorar las posibilidades de mejora.

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD9-1**
Índice orientativo

1A. ¿Hasta qué punto la cultura del examen nos sirve para evaluar CCBB? ¿Qué factores limitan y ralentizan el paso de una cultura del examen hacia una cultura de evaluación auténtica? ¿Por dónde puede comenzar un centro o el profesorado para cambiar de una cultura a otra?

1B. ¿Hay diferencias entre evaluar CCBB y evaluar los objetivos de las áreas curriculares? En caso afirmativo, explica cuáles.

***Cuestión de debate* UD9-2**
Índice orientativo

2A. Nombra las tres metodologías que sistemáticamente deberían ser más usadas en el aula a fin de desarrollar las CCBB. Explica razonadamente tus elecciones.

***Cuestión de debate* UD9-3**
Índice orientativo

3A. ¿Por qué se insiste tanto en la importancia de la fijación de los criterios de evaluación en las programaciones a la hora de evaluar de forma adecuada?

3B. Señala los cinco consejos de mayor relevancia para ti, a tener en cuanta cuando se evalúan CCBB.

***Cuestión de debate* UD9-4**
Índice orientativo

4B. *¿Sería conveniente que la familia pudiera participar en aspectos relacionados con la evaluación? Explicad de qué formas.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

TAREA PRÁCTICA DE LA UF9 (COLECTIVA)

El profesor Carlos Monereo insiste en la importancia de dotar al proceso de evaluación de *autenticidad* mediante cuatro medidas que actúan como elementos de mejora de las pruebas (pág. 189). Estos cuatro consejos son los que se tienen en cuenta al elaborar pruebas como las pruebas de disagnóstico o las del informe Pisa.

Imagina que en el primer curso de educación secundaria tenemos previsto introducir la siguiente actividad en una actividad del área de matemáticas, al término de la unidad didáctica que estamos a punto de comenzar:

Explica en qué se diferencia un diagrama se barras de un diagrama de sectores. Completa esta tabla de datos y construye ambos diagramas, calculando posteriormente la moda y la media.

Número de calzado de los niños y niñas de la clase:

Nº DE CALZADO	FRECUENCIA
33 o menos	2
34	4
35	6
36	8
37	5
38	3
39	1
40 o más	1

A través de pequeños grupos tratad de dotar de mayor «autenticidad» a esta actividad transformándola en una tarea donde se haya aplicado los cuatro consejos de Carlos Monereo para hacerla más próxima, relevante y realista.

Justificad cada cambio que hagáis en la actividad y explicad las consecuencias derivadas de dichos cambios en el aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Unidad formativa

10

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA CONVIVENCIA

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lectura introductoria 10

«Es interesante ver que, en la vida real, la insensibilización es precisamente la cualidad que da a los violentos su poder: la capacidad de soportar la violencia. En los momentos que conducen a la violencia, los no violentos entran en un mundo de situaciones desconocidas para ellos y que provocan su repugnancia. Los violentos lo saben. Esencialmente, llevan a los no violentos adonde ellos se sienten cómodos. Hacen que éstos dejen su casa, por así decirlo, para ir a la suya».

Martín Amis, escritor

Es deber de padres y madres delegar parte de la autoridad legal de la familia al profesorado facilitando su transferencia. Además, el modelo de autoridad familiar debe ser similar al que emplea el profesorado cuando asume la custodia escolar. Si el poder familiar ejercido por los progenito-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

res no respeta unos principios básicos en su proceso de ejecución, como por ejemplo la exclusión de la violencia como método de gestión de conflictos, se producen desajustes entre el ámbito familiar y el escolar que, una vez llegamos a edades avanzadas, son imposibles de salvar.

Es evidente que hoy existen familias en las que se observa una autoridad con alguno de los siguientes tres ingredientes, muy nocivos para la educación de niños y niñas. Se trata de un poder mal usado por:

a) «*Desafectuado*». Ya que el afecto por parte de padres y de madres parte de una concepción excesivamente distante y concesiva donde la no existencia de un límite normativo, desorienta y «amoraliza» a los hijos e hijas. Se olvida que la heteronomía precede a la autonomía.
b) «*Desvalorizado*». Al existir una contradictoria e incompleta trasmisión de valores, basada en el «enfrentamiento» (en la opuesta definición y escala de valores) y en la «contaminación» (concepciones desvirtualizadas de los valores). Las nociones de libertad, de responsabilidad, de esfuerzo, de amor o de paz, han sufrido procesos de cambio y desvalorización.
c) «*Permisivo*». Quizás el más visible de todos los síntomas de degradación del uso del poder en el contexto familiar en la actualidad. El «amor» permisivo y tolerante (bajo un concepto desvalorizado del afecto, la tolerancia y la libertad) provoca la crianza de niños y niñas consentidos y consentidas, que apenas experimentan la frustración o las limitaciones propias de una vida sujeta a normas básicas de convivencia, convirtiéndoles con el tiempo, como dice Javier Urra (2006), en *pequeños tiranos (El pequeño Dictador)*.

La verdad es que son demasiado frecuentes los casos en los que la familia es incapaz de realizar el proceso de traslación y delegación de parte de su autoridad hacia el profesorado, sencillamente porque llega cierto momento en el que ella misma ya carece de tal autoridad. Es decir, el profesorado no es el primer colectivo que hoy sufre pérdidas en su autoridad legal, antes lo fue la familia, siendo frecuente oír en boca de padres y madres del alumnado conflictivo expresiones como, «no nos hace caso», «se nos fue de las manos» o «no sabemos qué hacer con él o ella». Por otro lado, es deber del profesorado asumir la autoridad legal y pública que según la ley nos otorga la sociedad, trascendiendo la autoridad académica. A veces, creemos erróneamente que poseer esta última es suficiente para disuadir al alumnado en su empeño de generación de conflictos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Existe otra autoridad tan poderosa, o más, que la legal: Nos referimos a la *autoridad ética*, que es reconocida por el grupo de los que la acatan por la manifestación previa de conductas cercanas a sus valores por parte de los que alcanzan dicha autoridad. Esta autoridad no se impone ni se da por descontada. Emana del ejercicio y servicio profesional de calidad mostrado en el día a día. Se basa en el afecto, el respeto y la eficiencia durante las intervenciones en los conflictos. La autoridad ética termina por conquistar mucho más poder que la autoridad legal, pero el camino es más lento que en el caso de la autoridad académica y exige paciencia por parte del docente, del mismo modo que el camino de la convivencia y la cultura de paz exige más tiempo que el tentador atajo de la violencia. Y no corren tiempos en los que la paciencia y la constancia sean virtudes estrella.

El poder que emana de la autoridad ética se sustenta en el afecto de calidad, en la defensa activa y personal de los valores y en la disciplina entendida como una de las expresiones asertivas del afecto. Va en contra de conductas extremas como el despotismo (autoritarismo) o el «laissezfaire» (la permisividad), basadas en relaciones de dominio/sumisión, tradicionalmente derivadas de relaciones basadas en la violencia y en la competitividad.

A quien tiene autoridad ética no le importa someterse, a veces por propia voluntad, a negociaciones de poder con quienes están a su cargo, o mejor dicho en su carga, pues quien posee autoridad ética enfatiza más la responsabilidad propia de su posición que los beneficios que de ella se puedan derivar. Prefiere sentirse como «el que propone», y no como el que impone, «el que respeta», y no el que causa temor, «el que lo que hace tiene fundamento», y no el que basa la autoridad en decisiones que no admiten crítica, «el que muestra intransigencia a la violencia», aunque hace cuanto puede por reintegrar socialmente a la persona violenta, «el que siempre escucha», y no cierra nunca el camino al diálogo. En definitiva, alguien que llegado ciertos momentos, antepone el bien de la comunidad a los intereses particulares, incluidos los de él mismo. Esta visión no le exime de mostrar su afecto, en ocasiones, mediante la negativa o la reprensión, si llegara el caso, de la misma forma en que reforzará con halagos la buena conducta. El mostrador de la autoridad ética posee la virtud de manifestar el disgusto o la reprensión en avenencia con el cariño y el halago. Consecuentemente, llegado el caso de mostrar confianza y respeto a la autonomía de la persona que está bajo su autoridad, puede revelarla en conjunción con la disciplina y la norma, sin recibir, a cambio, aversión o desprecio. Y es que, el poder ético que deriva de este tipo de autoridad no suscita temor, sino

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

respeto, siendo éste la máxima señal de su manifestación. Cuando un educador alcanza este nivel, ya no es un simple agente de autoridad, sino un auténtico líder positivo del grupo, cuyo poder de influencia puede llegar a alcanzar cotas insólitas.

¿De dónde procede esta potestad? De un escrupuloso respeto a los valores. Los valores forman el único referente universal y el único discurso capaz de dejar sin argumentos al que los desprecie. Constituyen una especie de idioma humano internacional que otorga a quienes los respetan, vías de comunicación y de diálogo excepcionales. Un lenguaje susceptible de ser adaptado, divulgado y aprendido por todos los seres humanos, sean cuales sean sus edades o historiales de conducta. El ejercicio de los valores es el recurso *noviolento* por excelencia. Tan sólo las personas que padezcan enfermedades mentales o aquellos adultos gravemente desestructurados permanecen fuera del campo de acción del discurso de los valores. Por ello, raramente se puede dar el caso en nuestros centros docentes, repletos de infantes y adolescentes, de que sea inútil nuestra intervención y de que haya que derivar algún problema a un personal más especializado en trastornos conductuales.

Disciplina y afecto...¿qué término suena más masculino y cuál más femenino? Casi el cien por cien de las personas asocian la disciplina, entendida como acatamiento a códigos normativos y la imposición de sanciones en caso contrario, con modelos de autoridad masculinos. Las muestras de cariño y afecto se relacionan con modelos de tipo más femenino y, por tanto, desde la cultura patriarcal, más débiles o nocivos. El modelo de autoridad ética en el docente que defendemos es un modelo coeducativo, es decir, consigue integrar, exhibir y definir la disciplina y el afecto de forma conjunta, equipotente y correlacionada. Se ejerce la disciplina, fundamentalmente, como muestra de afecto; y el verdadero afecto lleva aparejado el acatamiento de unas normas básicas y la asunción de responsabilidades en caso contrario.

Este modelo de autoridad ética docente es el mejor «caldo nutritivo» en el que nuestros aprendices puedan llegar a ser competentes en el campo de la convivencia.

David Sánchez Garrido
«El levantamiento pacificador», en vías de publicación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

PARTE 1

RELACIÓN DE LA CONVIVENCIA CON LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Reflexionemos un momento fijándonos en los cuatro objetivos sobre los que tiene puesta sus miras el enfoque de trabajo por competencias básicas, a tenor de lo que se refleja en los Reales Decretos 1513/06 y 1631/06 y en los decretos autonómicos 230/07 y 231/07 de 2007: a) la realización y desarrollo personal, b) la integración social con ejercicio activo de la ciudadanía, c) el autoaprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y d) la incorporación a la vida adulta. Desde un primer momento, es fácil constatar la importancia que una buena convivencia tiene para que se alcancen tales metas, incluso en el primer y tercer objetivo, de carácter aparentemente más individualista.

Ya nos dice el refrán que «*nadie nace sabiendo*». Todo aprendizaje precisa la presencia física o virtual de quien enseña o exhibe competencias o componentes de las mismas, ya sea de forma accidental o intencionadamente. Además, convivir es, según la Real Academia Española, «*vivir en compañía de otro u otros*», por lo que parece clara la correlación entre aprendizajes y convivencia y que, el factor que más determina la calidad de un aprendizaje es una buena convivencia, a la que José Antonio Marina (2006) define como «*aquella que promueve mi bienestar, y me ayuda a ampliar mis posibilidades intelectuales, económicas, afectivas y políticas*». Obsérvese la semejanza que hay entre estas palabras y las cuatro metas perseguidas por los aprendizajes básicos de las CCBB, mencionadas más arriba.

Y es que la buena convivencia puede definirse en términos de competencia de carácter básico, siendo medio y fin educativo al mismo tiempo, de ahí su importancia y trascendencia.

Efectivamente, la buena convivencia al igual que las demás competencias, requiere la disposición de *conocimientos* (derechos humanos, valores, normativas que la regulan...), *destrezas* (habilidades sociales como la asertividad, el control emocional, el uso de recursos noviolentos... y *actitudes*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(empatía, ejercicio de la solidaridad, la afectividad, hábitos saludables...). Todos estos elementos se han de manifestar de forma combinada y simultánea ante la presencia de entornos de mayor o menor conflictividad (situación en la que concurre diferentes intereses, opiniones, necesidades o demandas), es decir, en distintos *contextos* cotidianos como son la casa, la amistad, la pareja, la vecindad, la escuela, el trabajo, la ciudadanía, el medio ambiente...

La conflictividad es a la convivencia lo que los errores en las tareas-problemas a las competencias básicas o la duda al conocimiento. Todas estas parejas representan realidades inseparables. Por ello, los conflictos, en todas sus variantes posibles, forman los escenarios en los que los valores y la convivencia se comprenden, se aprenden y se vivencian.

En un primer vistazo, en las descripciones condensadas de las ocho CCBB observamos referencias a elementos que forman parte la convivencia, desde la óptica que la entiende como competencia básica transversal (presente en todas las CCBB).

- La primera CB enfatiza la importancia de la buena *comunicación, siempre* noviolenta.
- La segunda, el *pensamiento razonado*, objetivo, emocionalmente canalizado, en contraposición al pensamiento primario, subjetivo y visceral.
- La tercera, la *interacción* constructiva con el *medio ambiente* y los *hábitos saludables* en el cuidado de la salud propia y ajena, así como la discriminación entre las creencias y los hechos demostrados.
- La cuarta, la actitud crítica y de alerta ante las expresiones de violación de derechos humanos y ante la violencia virtual que la *información y comunicación digital* puede conllevar a quienes usan este canal.
- La quinta, CB de la convivencia por antonomasia, incide sobre la convivencia en el ámbito *social* y la necesidad de ejercitar prácticamente la *ciudadanía* para cultivarla, conquistarla y conservarla.
- La sexta, nos habla de la libertad de expresión, del respeto a las diferencias *culturales* y *artísticas*, en connivencia con las creaciones artísticas propias.
- La séptima, del necesario equilibrio entre lo que aprendemos de los demás y nuestros *autoaprendizajes*, a fin de elaborar libremente nuestro proyecto vital, único y personalizado.
- Y la octava, nos recuerda que debemos adquirir competencias en el óptimo trabajo en equipo, desde una armonía entre las propuestas y colaboraciones de compañeros/as y las propias propuestas desde una *iniciativa personal* creativa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Pero si aún no estamos convencidos y creyésemos que la convivencia sólo ha de trabajarse a nivel extracurricular (entendiendo erróneamente por currículo sólo el ámbito de lo disciplinar), en la concreción de los objetivos de las áreas de conocimiento y disciplinas de la educación primaria y de la educación secundaria aparecen multitud de alusiones a apartados que guardan una relación directa con la convivencia. Recogemos, resumidamente, las referencias de las normativas a los DIEZ aspectos más destacables. Todos, oficialmente, forman parte de nuestra propuesta curricular:

1. Valores... normas... principios de las sociedades democráticas
2. Trabajo en equipo
3. Prevención y resolución de conflictos
4. Respeto a otras culturas y diferencias
5. Igualdad entre hombres y mujeres
6. Acción y cuidado del medio ambiente
7. Cuidado de animales
8. Prevención de accidentes de tráfico
9. Marco de los Derechos Humanos
10. Salud laboral

En resumen, la buena convivencia es una competencia básica trascendental para nuestra normativa educativa, considerada de carácter transversal (integrada y repartida entre las ocho competencias básicas), que se adquiere mediante aprendizajes de tipo práctico y se compone de múltiples conocimientos, destrezas y actitudes que se exhiben de forma combinada y simultánea en contextos de la vida donde es preciso resolver (gestionar constructivamente) conflictos de tipo personal, medioambiental, escolar, afectivo, laboral, ciudadano y/o social.

Igualmente, la convivencia entendida como competencia, requiere en su aprendizaje de un adecuado diseño de tareas de tipo relacional, una buena elección metodológica (que practique con asiduidad técnicas de aprendizaje cooperativo, talleres, comunidades de aprendizaje o dinámicas de grupo), estrategias para gestionar los errores (mediante una acción tutorial continua y eficiente), una concreción gradual en las distintas edades (aparición de las competencias para la convivencia en las programaciones) y una evaluación continua y formativa (porque «*lo que no se evalúa se devalúa*»).

Si además de las recomendaciones hechas en el párrafo anterior para llevar la cultura de paz al aula añadimos la que supone la confección de Planes de convivencia operativos vinculados a un Proyecto educativo de centro, tal y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como nos obliga la normativa actual, la propuesta tendrá todos los visos de ser adecuada y eficaz en nuestra noble meta de mejorar el clima de convivencia del centro.

Observamos que las competencias básicas, como parte del currículo, respaldan y demandan definitivamente el rol de educador en cada docente para que, acompañado del rol de enseñante, se obtenga un modelo de docencia acorde a la formación integral que demanda nuestro sistema educativo.

PARTE 2

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA CULTURA DE PAZ Y LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La ya dilatada experiencia de trabajo de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos andaluces nos ha hecho llegar a una serie de principios básicos que han de servir de cimientos al pilar de la convivencia en nuestro alumnado:

TOLERANCIA CERO	ENFOQUE COMUNITARIO	PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN
EDUCACIÓNEN VALORES	COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA CONVIVENCIA	PERSPECTIVA DE GÉNERO
	MODELOS DE ESCUELAS ADHOCRÁTICAS	

1. TOLERANCIA CERO

Cero tolerancia hacia la violencia utilizada como recurso para resolver conflictos. Y, cuando hablamos de violencia, nos referimos a toda forma en que esta pudiera manifestarse, y no sólo a la violencia física. Discriminar los tipos de violencia (verbal, psicológica, física, virtual, sexual, de género, virtual o estructural), cimentar actitudes personales y grupales para eliminarlas del abanico de recursos de resolución de conflictos por los efectos secundarios que genera, y la adquisición de recursos noviolentos como el diálogo, la pacificación, la denuncia o la cooperación, son algunos de los componentes de esta ámbito de la convivencia entendida como competencia. Debemos puntualizar que la postura de tolerancia cero hacia la violencia no es sinónimo de pasividad, sino de uso de recursos alternativos a la violencia desde el activismo. Porque buscamos ser personas pacificadoras, y no meramente pacíficas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

2. ENFOQUE COMUNITARIO

Esta actitud de tolerancia cero debe ser defendida, trabajada y consensuada por todos los colectivos que forman la comunidad educativa, sin excepción: padres y madres, profesorado, administración, instituciones extraescolares. El problema de la convivencia debe ser responsabilidad de todos y de todas, no sólo de aquellos alumnos y alumnas que generan conflictos que entorpecen la marcha académica y son sancionados como culpables. Un historial más profundo de este tipo de conflictos nos revela la presencia de otros colectivos implicados en la génesis, la gestión y la resolución de los mismos, ya sea participando como espectadores que refuerzan estas conductas, responsables que las causan indirectamente, culpables, víctimas o intermediadores. Así, pues, cualquier centro que trabaje la cultura de paz necesita forzosamente de la complicidad activa de todos estos colectivos.

3. PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN

En una inmensa mayoría de las ocasiones, el centro recurre a la *sanción* como fórmula de prevención (entendida como evitación) de otros conflictos. Es decir, se opta por medidas que acompañan el dolor moral o la exclusión (como las expulsiones) tratando que tengan un efecto disuasorio sobre quien cause el conflicto y sobre los espectadores que lo presencien. Nuestra normativa andaluza (Decreto de convivencia 19/2007 de 23 de enero de 2007) apuesta por medidas de otra naturaleza, las llamadas *correcciones*, dirigidas a una gestión constructiva de los conflictos, buscando que se conviertan en ocasiones idóneas para el aprendizaje de los valores, las habilidades sociales y los conocimientos necesarios para una convivencia sin necesidad de uso de la violencia. El objetivo es, igual que en las competencias básicas, aprender de los errores durante los propios conflictos y la contemplación de los mismos como elementos de aprendizaje que no han de ser penalizados, sino corregidos. Hablamos de una *pedagogía de la inclusión* (se busca la rehabilitación del infractor y no su rechazo porque no se toleran sus actos, pero sí se acepta su persona, separación que sólo algunos docentes llegan a discriminar) que se opone a una *pedagogía de la exclusión* (que busca erróneamente el castigo disuasorio y «la separación de la manzana podrida, del resto del cesto, para evitar que se contamine»). No hace falta sospechar la trascendencia que la adopción de una u otra postura puede tener para una comunidad escolar y para la ciudadanía.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

4. EDUCACIÓN EN VALORES

No se precisa mucha formación para observar la gran brecha que existe entre los valores (sentimientos, comportamientos y acciones estimados como ideales por una persona o comunidad) de un centro educativo y los que defienden y proclaman colectivos extraescolares. El desencuentro entre ambas propuestas es tan brutal que se hace patente en el día a día en el aula mermando la convivencia, porque nuestro alumnado no es inmune a las influencias de los entornos sociales, por mucho que deseemos mantenerlo aislado o protegido de la realidad social. Los términos utilizados para nombrar a estos valores sociales son los mismos que en la escuela (paz, libertad, sinceridad, afecto, bienestar, respeto...) pero cuando concretamos su consistencia notamos tales diferencias que, más bien podríamos llamarlos desvalores. Por ejemplo, se entiende por sinceridad decir todo lo que se nos apetezca, siempre que lo digamos a la cara. O libertad, hacer lo que a uno le dé la gana. Esta realidad debemos modificarla sustancialmente durante nuestro ejercicio de la docencia si deseamos obtener un alumnado competente en los valores sobre los que descansa una convivencia ideal. Resulta imposible, como ya dijimos, no «*contaminarnos*» de la *desvalorización* de nuestra sociedad, pero, podemos dejar que entren en el aula propuestas, a dosis adecuadas a las edades en las que trabajamos, y realizar un buen trabajo de descubrimiento, denuncia y asentamiento de los verdaderos valores educativos. Esta educación tipo «*vacuna*» puede ayudarnos en nuestra meta de generar alumnado competente en la convivencia.

Recordemos aquí, además, lo que llamamos paradoja de los valores: «los valores, por su naturaleza competencial, no pueden ser aprendidos y adquiridos si no es en presencia de conflictos, lo más reales que nos sea posible, en los que puedan exhibirse y escenificarse en sus tres dimensiones: comprendiéndolos (conocimientos), defendiéndolos (habilidades) y haciéndolos visibles con actos (actitudes).

5. COMPETENCIAS DOCENTE PARA LA CONVIVENCIA

Gran parte de las competencias para la convivencia se aprenden por modelado donde el profesorado se presenta como un modelo sobre el que reflexionar e imitar. No hay arma más benigna o más maligna para generar líneas de conducta de convivencia que la presencia de un modelo de persona adulta amiga, que en la escuela es por primera vez, un modelo externo a la familia. El profesorado debe saber manifestar, en todo momento, todo el acervo de competencias en relación a la convivencia, que si bien puede presentar diferentes

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

matices respecto a otros compañeros docentes, en lo nuclear debe percibirse como un modelo compacto, razonado, coherente y honrado respecto al ideario educativo del proyecto educativo de centro. Este hecho nos remite a la necesaria apuesta por un modelo de autoridad ética que combina el afecto con la disciplina.

6. PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ya disponemos de numerosos estudios de expertos y expertas que demuestran la existencia de múltiples factores relacionados con la convivencia que poseen un alto porcentaje de causalidad de género (influencia de estereotipos sexistas que condicionan las interrelaciones y la interpretación de la realidad). Así:

- Más de tres de cada cuatro partes de disciplinas en el aula la protagonizan chicos.
- La educación y el seguimiento escolar se considera un ámbito de segunda clase en importancia y, por ello, se delega, casi en exclusividad, a las madres.
- Las profesoras son percibidas y tratadas por los chicos en forma similar al modelo materno de autoridad que luego trasladan a la escuela,
- Ni la enseñanza segregada ni la enseñanza mixta (chicas y chicos en diferente o en una misma clase) garantizan un modelo de educación en igualdad de oportunidades y de valores libre del sesgo que los asocia a uno u otro género. Sólo el modelo de la coeducación consigue derribar esta brecha.
- Y, sobre todo, las relaciones interpersonales, especialmente ante los conflictos, se ven mediatizadas por el tipo de relaciones sexistas que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

centran en la competitividad y la violencia (ganar-perder no importando los medios que se usen para conseguir lo primero) la forma clásica de abordar los problemas y las diferencias.

Mientras abordemos el ámbito de la convivencia sin tener en cuenta la perspectiva de género, sólo lo haremos de forma superficial. La coeducación no es un resultado más derivado de la mejora de la convivencia; es el medio por excelencia para obtener este fin.

7. MODELOS DE ESCUELAS ADHOCRÁTICAS

Este modelo de escuela, según apunta Javier Moreno, no tiene una receta mágica a aplicar en cualquier escuela, capaz de mejorar su clima de convivencia, pero sí defiende la eficiencia de un modelo *ad hoc* basado en a) un diagnóstico operativo de los colectivos de partida y sus contextos, en los factores que influyen en el clima de convivencia escolar, b) un plan original de actuaciones, *como un traje a la medida*, que sea sensible tanto a intervenciones grupales (aulas de convivencia, educación compensatoria, diseño del ROF, gestión asamblearia, programa de educación en valores o de habilidades sociales...) como a intervenciones individualizadas (mediación, tutoría compartida o personalizada, seguimiento de educadores sociales...) y c) una evaluación que reajuste el proceso de aplicación del conjunto de medidas optimizando su eficacia y añadiendo ahorro energético en los recursos organizacionales, materiales y personales que conlleva.

El modelo de escuela adhocrática sólo viene a recordarnos que no existe ningún modelo de acción único que sirva para cualquier tipo de centro, sino que cada centro en particular necesita de un plan especialmente diseñado para su mejora en el terreno de la convivencia.

PARTE 3

DESCRIPTORES DE LA BUENA CONVIVENCIA SUGERIDOS EN CADA UNA DE LAS OCHO CCBB

Tras una lectura detenida de los decretos ya mencionados que describen cada una de las ocho CCBB que, no olvidemos, forman tan parte del currículo como los objetivos de cada materia, podemos resaltar estos descriptores de las CCBB por su vinculación con el ámbito de la convivencia:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
– Autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta en la comunicación.
– Vínculos y relaciones constructivas con los demás.
– Eliminación de estereotipos y expresiones sexistas.
– Escuchar, exponer y dialogar.
– Juicio crítico y ético.
– Empatía con las personas en la comunicación oral, escrita o digital.
– El diálogo como vía de resolución pacífica de conflictos.

2. COMUNICACIÓN Y RAZONAMIENTO MATEMÁTICO
– Elevar el proceso de razonamiento al estadio formal aplicándolo a los problemas cotidianos contemplando y gestionando los errores.
– Conseguir que el pensamiento preceda a la acción en situaciones problemáticas.
– Facilitar los razonamientos tanto deductivos como inductivos.
– Aumentar el potencial de los discursos y las ideas tanto en uno mismo como en la comprensión de la otra persona.

3. CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MEDIO
– Actitudes para mejorar y preservar la vida propia, las demás personas y la del resto de los seres vivos.
– Interpretar el mundo a gran escala, sin sesgos discriminatorios.
– Necesidad de solidaridad global e intergeneracional.
– Respeto a la salud y medioambiente en una doble dimensión (individual y colectiva)
– Basar preguntas y conclusiones en pruebas.

4. INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
– Autonomía, responsabilidad, crítica y reflexión al seleccionar y tratar la información procedente de las tecnologías en distintos soportes.
– Actitud de alerta ante el posible uso violento y antivalor de las tecnologías.
– El mundo virtual como vía de propagación de la violencia y de aumento de su tolerancia, o de la convivencia y el buen ejercicio de la ciudadanía.
– Relación de los valores con el consumo responsable de la información y comunicación digital.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5. SOCIAL Y CIUDADANA
– Ejercer ciudadanía democrática.
– Comportamiento en distintas situaciones responsabilizándose de las elecciones.
– Ejercer el juicio moral y los derechos y deberes de las ciudadanía democrática.
– Sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.
– Escala de valores construida mediante reflexión, crítica y diálogo.
– Postura asertiva y activa ante el quebrantamiento de los valores de la Declaración de Derechos Humanos.
– Cooperación y negociación en ámbitos personales y sociales
– Búsqueda activa de la paz positiva.

6. CULTURAL Y ARTÍSTICA
– Desarrollo de la sensibilidad y las emociones.
– Sentido crítico.
– Habilidades de cooperación en el trabajo colaborativo.
– Actitud de creatividad personal y valoración de la misma en los demás.
– Libertad de expresión respetuosa con los valores.
– Respeto y cuidado del patrimonio cultural y artístico.

7. APRENDER A APRENDER
– Adquisición de la conciencia de las propias potencialidades y carencias.
– Solicitar ayuda en los casos en que esto sea necesario.
– Superación de las carencias y errores desde una expectativa de éxito.
– Consensuar metas a corto, medio y largo plazo.

8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
– Capacidad de demorar la satisfacción inmediata.
– Control emocional.
– Aprender de los errores y asumir riesgos.
– Transformar las ideas en acciones.
– Habilidades sociales para el trabajo colaborativo: empatía, valorar a los demás, dialogar, negociar, asertividad y flexibilidad.

Valorando positivamente el añadido de una novena CB (la competencia emocional), que ha efectuado la Comunidad de Castilla La Mancha y viendo el interés que ésta puede aportar al ámbito de la convivencia, exponemos a continuación descriptores relacionados con esta novena competencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

9. EMOCIONAL
– Reconocimiento de las propias emociones.
– Conciencia del estado de ánimo en cada momento y la influencia de sus emociones en los demás.
– Expresión asertiva de los sentimientos.
– Emisión de respuestas de STOP ante la ira, el miedo, la ansiedad, la venganza, la violencia...
– Escucha activa hacia los demás.
– Manifestación de alegría ante el éxito de los compañeros y compañeras. Búsqueda de soluciones a los problemas personales.
– Tiene autocontrol de los actos violentos.

PARTE 4

CÓMO TRABAJAR LAS COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UN CENTRO

La competencias para la convivencia pueden ser trabajadas en un centro educativo desde cuatro niveles:

NIVEL 1: PLANES DE CONVIVENCIA

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos

Estos planes de convivencia que obligatoriamente han de diseñar los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria representan formalmente el modelo de trabajo en pro de la convivencia en los centros educativos por el que apuesta nuestro sistema educativo andaluz y recogen el enfoque, más arriba expresado, señalado por el modelo de *escuelas adhocráticas* que centran su propuesta de trabajo en un diagnóstico certero de los entornos socioafectivos del centro, identificando los puntos fuertes y las debilidades de partida, para elaborar un plan de medidas consensuado que determina los puntos de »acupuntura« sobre los que incidir con los recursos materiales, pedagógicos y humanos disponibles; estableciendo formas de evaluación de los programas que retroalimenten positivamente el proceso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

NIVEL 2: PLANES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los centros educativos.

En el artículo 37 del citado decreto ya se resalta la necesidad de que cada claustro de profesorado incluya anualmente su propio plan de formación permanente en el ámbito de la cultura de paz, las prácticas educativas para la mejora de la convivencia, la igualdad entre hombres y mujeres y la mediación. Los CEP´s (centros de formación de profesorado) y los gabinetes de Cultura de Paz a través de la Red de »Escuela: espacio de paz«, gestionan y dinamizan este tipo de formación.

NIVEL 3: CONCRECIONES CURRICULARES DE CICLO O DE ETAPA. Proyecto educativo de centro.

Los equipos docentes de cada ciclo o etapa educativa de un centro, tanto en educación primaria como en educación secundaria, se reúnen a principios de curso para determinar aquellas competencias específicas relacionadas con cada una de las CCBB, en lo que respecta a la convivencia, que van a ser trabajadas en ese año y en cada nivel, partiendo de la evaluación cero de partida. La propuesta, descrita de forma muy operativa, es elevada y aprobada por la comisión de convivencia del Consejo escolar

Tras este proceso de determinación de competencias específicas, cada equipo docente de cada nivel asume aquellas competencias específicas que serán trabajadas en el curso académico en particular, acorde a las áreas y a los contenidos de sus unidades didácticas y las recoge en sus concreciones curriculares.

NIVEL 4: CONCRECIONES CURRICULARES EN CADA UNIDAD DIDÁCTICA. Programaciones de aula.

Cada docente concreta en cada unidad didáctica los aprendizajes básicos o competencias básicas relacionadas con la convivencia y la cultura de paz que trabajará con ocasión de las unidades didácticas de cada área de conocimiento, desde el plan de acción tutorial o de forma directa, con la introducción de temas transversales concretos convertidos en unidades didácticas. Las expresiones de las competencias específicas que se pretende sean adquiridas por el alumnado son descritas en esta ocasión con una concreción extrema y se concreta cuáles

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de estas competencias específicas formarán parte de los criterios de evaluación y el grado de dominio que se demandará (inicial, medio, avanzado o experto).

Nos detendremos a continuación, de una forma detenida, en los niveles 3 y 4.

A modo de borrador aportamos un cuadro orientativo de una propuesta de componentes de las competencias específicas relacionadas con la convivencia desde la inspiración que supone la descripción de las CCBB que se recoge en los decretos de enseñanzas mínimas de educación primaria y secundaria.

PARTE 5

IDENTIFICANDO LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS MÁS RELEVANTES PARA LA CONVIVENCIA

Recordemos que las competencias específicas nos ayudan a concretar (programar) los contenidos curriculares de una etapa, nivel o unidad didáctica.

Basándonos en los descriptores mencionados en el apartado 3 de esta Unidad Formativa presentamos un primer borrador de competencias específicas que han de ser trabajadas en los distintos niveles de educación primaria y educación secundaria, desde el primer nivel de primaria hasta cuarto de la ESO, desarrollando estas competencias en el grado que concretemos en las concreciones curriculares de etapa o de aula: inicial, medio, avanzado o experto. A este borrador de propuesta pueden añadirse nuevas competencias específicas o modificarse la definición de alguna de las mismas.

Posteriormente, añadimos una descripción más concreta de los componentes de estas competencias específicas mediante un listado.

Propuesta de DIEZ competencias específicas para la convivencia centradas en las ocho competencias básicas:

1. Competencias para discriminar el uso de los recursos violentos, de todo tipo, durante la resolución de conflictos, descartando esta fórmula del acervo de hábitos y conductas, gestionando estas situaciones mediante métodos noviolentos en contextos escolares, familiares y de ciudadanía.
2. Competencias para reconocer en nosotros/as mismos/as aquellas conductas que nos hagan ser responsables, causantes o victima de comportamientos violentos activando mecanismos eficaces de prevención de escalada de la violencia y de minimización de los efectos derivados de su uso, hasta la disolución completa de los peligros que entrañan.
3. Competencias para interpretar documentos audiovisuales, datos en for-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

mato estadístico y textos que expresen conflictos y realidades relacionadas con la convivencia y las desigualdades, desde un enfoque basado en los valores, la cultura de paz y la igualdad, argumentando, con fundamento, opiniones y posturas adecuadas de adhesión o de denuncia, según el caso, y en formatos variados.

4. Competencias para asumir como propias las normas básicas de conductas y habilidades respetuosas con los marcos normativos más importantes, desde los Derechos Humanos, la Constitución y el Estatuto autonómico, hasta las normas de centro y aula, participando, constructivamente, cuando fuere el caso, en su elaboración y acatamiento.
5. Competencias para el trabajo cooperativo en tareas y proyectos, tanto en los aspectos de tipo académico como en los de tipo relacional, mostrando actitudes y argumentos en los que se intuya la aparición de asertividad, escucha activa, complicidad, iniciativa personal, apoyo y respeto al trabajo de los compañeros y compañeras.
6. Competencias para el ejercicio práctico de ciudadanía de forma responsable y noviolenta, desde un compromiso personal con la solución de problemas *sociales* de tipo global (mundial) o local, comprendiendo su naturaleza y adoptando posturas de mejora.
7. Competencias para el ejercicio práctico de ciudadanía de forma responsable y noviolenta desde un compromiso personal con la solución de problemas *medioambientales* de origen global (mundial) o local, comprendiendo su naturaleza y adoptando posturas eficientes de mejora.
8. Competencias para practicar hábitos y conductas saludables, entendiendo la prevención como la mejor opción ante fenómenos como la drogadicción, los accidentes viales o laborales, y comprendiendo las consecuencias nocivas que su ausencia conlleva en el ámbito de la convivencia familiar y ciudadana.
9. Competencias para discriminar los factores de riesgo que subyacen en las guerras más notables de la historia pasada y presente, tanto las mundiales como las locales, adoptando medidas personales y/o sociales adecuadas para que no sucedan en un futuro
10. Competencias para adoptar posturas fundamentadas ante dilemas morales propios o ajenos, desde la confección personal de una escala de valores que muestra respeto hacia la de los demás y defiende aquellos valores que son consensuados por lo colectivos de las comunidades de las que forma parte, si son acordes a los valores universales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LISTADO DE CONTEXTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA CONVIVENCIA - EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO

CONTEXTOS	COMPONENTES	OBSERVACIONES	CCBB TRABAJADAS
1 CONTEXTOS DE CONFLICTOS REALES DE CONVIVENCIA EN LOS CUALES SE UTILIZAN RECURSOS VIOLENTOS	Discriminación de los recursos violentos y de sus efectos secundarios. «Tolerancia cero» hacia todos los tipos de violencia, empatía y solidaridad con las víctimas, uso de recursos noviolentos. El «bullying» La mediación. Necesidad de legislación.	Tipos de violencia: verbal, psicológica, física, virtual, sexual, de género, virtual... *Recursos noviolentos*: diálogo, estrategias de mediación, pacificación, arbitraje, aplicación de reglamentos, consensos, resistencia...	CB1, CB4, CB5 CB6, CB7 Y CB8
2 CONTEXTOS DE CONFLICTOS REALES EN LOS CUALES EL ALUMNO/A ES RESPONSABLE, CAUSANTE O VÍCTIMA	Autoconocimiento. Las correcciones: las 4 «R»: reconocer actos propios, asumir responsabilidades, reparar daños físicos y morales y expresar voluntad de rehabilitación. La objetivización del conflicto. La no complicidad desde la dejación y la denuncia en los casos de bullying.	Reconocimiento de los factores del historial de un conflicto propio o ajeno, autoconocimiento de las emociones, los errores y las consecuencias de los actos. Actos de reparación y compensación.	CB1, CB2, CB4, CB5, CB7 Y CB8
3 COMENTARIOS DOCUMENTALES EN FORMATO AUDIOVISUAL, ESTADÍSTICO Y/O TEXTUAL, CON TEMÁTICAS RELACIONADAS CON LA CONVIVENCIA, LA CULTURA DE PAZ O LA IGUALDAD.	Interpretación y análisis. Debate con escucha activa. Actitudes de consenso. Obtención de conclusiones razonadas y presentación de las mismas en los tres formatos. Identificación y denuncia de estereotipos discriminatorios.	Se trata de tareas similares al «comentario de texto» clásico, pero se parte de tres formatos distintos y se permiten enfoques comunicativos, solidarios y globales, además del lingüístico. Se puede trabajar desde diversas áreas de conocimiento, no sólo desde la Lengua y Literatura.	TODAS
4 REGLAMENTOS NORMATIVOS (ESCUELA, JUEGOS Y DEPORTES, EDUCACIÓN VIAL, AULA, MODALES DE CIUDADANÍA...), ELABORACIÓN, RESPETO Y ACATAMIENTO DE CORRECCIONES	Conocimiento y respeto a la Constitución y al Estatuto, en materia de convivencia. Declaración de Derechos Humanos, Derechos y Deberes del alumnado, ROF, normas de aula. Respeto a reglamentos de juegos y deportes. Asambleas. Participación y búsqueda de consensos normativos. Hábitos de prevención, respeto a las decisiones de mediación, y arbitrajes. Actitud positiva de integración del alumnado rehabilitado.	Conocimientos básicos de los detalles generales de los marcos normativos universales o estatales que guardan relación con la convivencia. Participación en la elaboración y defensa de las normas fundamentales que definen las conductas inadecuadas que deben ser sometidas a corrección en contextos locales como son el centro y el aula.	CB1, CB3, CB4 CB5, CB7 Y CB8
5 PROYECTOS DE TRABAJO COLABORATIVO CON CONTENIDOS DE ÁREAS CURRICULARES Y/O TEMAS TRANSVERSALES	Escucha activa, cooperación, participación asertiva, respeto a las decisiones de quien coordine el equipo, asunción responsable de coordinación de equipo, reconocimiento de las dificultades del trabajo en grupo y minimización de las mismas.	Temáticas variadas. En parejas, grupos pequeños o en grupos medianos. Trabajos variados: de tipo intelectual, manual, o mixtos	TODAS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

LISTADO DE CONTEXTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA CONVIVENCIA - EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO

CONTEXTOS	COMPONENTES	OBSERVACIONES	CCBB TRABAJADAS
6 CONTEXTOS DE PROBLEMAS SOCIALES GLOBALES Y LOCALES QUE REQUIERAN EJERCICIOS DE CIUDADANÍA	Convocatoria y participación en campañas que redunden en la calidad de la convivencia, en la no discriminación, en la solidaridad con víctimas y en la denuncia de casos de violación de los derechos humanos. ONG´s y voluntariado. También en problemas indirectos que afectan a la convivencia mediatizándola.	Las crisis económicas, las guerras, el terrorismo, el calentamiento global, el efecto invernadero, el paro y la inmigración. La diversidad de razas, credos, culturas y tradiciones. Añadir comunidades de vecinos.	TODAS
7 CONTEXTOS DE PROBLEMAS MEDIAMBIENTALES GLOBALES Y LOCALES QUE REQUIERAN EJERCICIOS DE CIUDADANÍA	Convocatoria y participación en campañas que redunden en el cuidado y mejora del medioambiente, en la difusión de buenos hábitos medioambientales ecológicos y de ahorro energético. En la denuncia activa de los delitos ecológicos locales y globales. ONG´s y voluntariado. Importancia del desarrollo sostenible y de la cooperación internacional	El uso eficiente y ecológico de la energía, el agua como recurso que escasea, el cuidado del medioambiente y de los ecosistemas: fauna y flora. La deforestación. Los incendios. El cuidado de los animales (mascotas y especies en extinción)	TODAS
8 CONTEXTOS DE PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA SALUD INDIVIDUAL Y COLECTIVA.	Hábitos comprometidos con la salud, tanto a nivel personal como a nivel social, que suelen derivar en problemas de convivencia. Conocimiento de los riesgos laborales y la importancia de observar principios y normativas de prevención.	Las drogas, incluidas el alcohol y el tabaco. Las epidemias. La educación vial. La contaminación acústica. La salud mental.	CB3, CB4, CB5, CB7 Y CB8
9 CONTEXTOS BÉLICOS DE LA HISTORIA PASADA Y DE LA HISTORIA PRESENTE	Génesis de las guerras. Interpretación de los factores relacionados con las guerras más conocidas de la historia. Análisis de los efectos secundarios derivados de las guerras. Reconocimiento de los aspectos reales que pueden conducir a nuevas guerras.. La mediación internacional. La ONU.	La desarmamentización. El movimiento de la noviolencia. Los grandes y las grandes pacificadores. Recursos alternativos a las guerras. El terrorismo como una nueva forma de guerra.	CB1, CB4, CB5 Y CB6
10 EDUCACIÓN EN VALORES PERSONAL Y GRUPAL	Los valores universales. Las escalas de valores. Clarificación de valores. Los dilemas morales. La educación emocional.	Desde el conflicto. Importancia del aprendizaje de valores por modelado. Programas de educación en valores.	TODAS

CUESTIÓN DE DEBATE

FORMAD GRUPOS DE TRABAJO (DE 4 ó 5 COMO MÁXIMO) QUE SE MANTENGAN DURANTE TODA LA FORMACIÓN DE ESTE MANUAL. CADA GRUPO ESCOGE UNA PREGUNTA DE DEBATE, LA DESARROLLA Y PRESENTA SUS CONCLUSIONES AL GRAN GRUPO AL FINAL DE LA SESIÓN

***Cuestión de debate* UD10-1**
Índice orientativo

1A. ¿Deben ser y son las competencias básicas, incluyendo aquellos apartados de las mismas que son descriptores de pequeñas competencias para la convivencia, tan importantes en el currículo (con las consecuencias que de ello se derivan) como los objetivos académicos de las materias?

***Cuestión de debate* UD10-2**
Índice orientativo

2A. Valora cada uno de los principios de la cultura de paz en los centros educativos del 1 al 10, según la importancia que les otorgue e identifica factores que limitan el desarrollo de cada uno de ellos.

2B. Completa este cuadro con unas pinceladas de la construcción de modelo de escuela adhocrática que podría servir para tu centro.
DIAGNÓSTICO DE LOS PUNTOS DÉBILES Y FUERTES
PLAN DE MEDIDAS CONSENSUADO
FORMA DE EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

***Cuestión de debate* UD10-3**
Índice orientativo

3A. Identifica cinco descriptores de CCBB que desarrollen la convivencia, a los que otorgues una extremada importancia.

***Cuestión de debate* UD10--4**
Índice orientativo

4A.Consensuad una fórmula práctica de trabajo para que el equipo docente de una clase de tu centro pueda materializar un propuesta concreta de competencias específicas relacionadas con la convivencia.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

***Cuestión de debate* UD10--5**
Índice orientativo

5A Fijándonos en la competencia específica número 3 relacionada con la convivencia, elabora un guión con los apartados más importantes que habrían de contemplarse en los comentarios documentales que hiciese nuestro alumnado. Toma como referencia el siguiente texto que recoge una noticia periodística:

ATAQUE DE ANSIEDAD

«Una madre decidió llevar a su hijo de doce años al médico al sufrir éste, un día, «un ataque de ansiedad». Los médicos certificaron que el joven sufría acoso escolar, por lo que le recomendaron no asistir a el colegio ni a actividades extraescolares.

Fuentes de la Conselleria de Educación de la Generalitat explicaron, en declaraciones a Europa Press, que el conflicto entre el niño y varias compañeras de clase «se inició en una pelea fuera del centro». Desde el colegio se intentó solucionar la situación a través de la mediación y con la participación los psicopedagogos, según Educación.

Asimismo, aseguraron las mismas fuentes que después de que la madre del menor decidiera que se quedara en casa sin ir al colegio, la dirección del centro ha intentado ponerse en contacto sin éxito con ella en varias ocasiones«

BARCELONA, (EUROPA PRESS) – 13 de mayo de 2006

TAREA PRÁCTICA DE LA UF 10

Basándonos en la propuesta de DIEZ competencias específicas y en el listado de contextos y componentes que aparecen en esta UF elegid una unidad didáctica en la que penséis que podéis trabajar el ámbito de la convivencia y diseñad una pequeña programación donde aparezcan:

- El diseño de tarea o proyecto base de trabajo de la unidad didáctica.
- Las competencias específicas para la convivencia trabajadas de ese modo.
- Las metodologías utilizadas.
- Las CCBB que contemplamos mediante el desarrollo del trabajo propuesto.

La idea es planificar tareas y elegir programas adecudados para el aprendizaje de estas 10 CEC durante toda la escolarización. Serían tareas o programas modelo en los que repetimos la secuencia de su puesta en marcha aunque variando los contenidos, de tal modo que resulten familiares para el alumnado y eficientes de cara a la adquisición de competencias para la convivencia. Como ejemplos destacaríamos el aprendizaje cooperativo, el uso de servicios de mediación en determinados conflictos escolares, la gestión asamblearia de centro y/o aula, la participación en campañas de ONGs, los comentarios de textos, de producciones audiovisuales o datos estadísticos desde el enfoque de los valores de paz e igualdad, la personalización y/o individualización turorial, las estrategias coeducativas, los modelos de alternativos de correcciones educativas que inciden en las 4 R (reconocimiento, reparación de daños, asunción de responsabilidades y reintegración), etc.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Glosario De Términos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Acción tutorial (VII): Conjunto de acciones ejercidas por el profesorado de un grupo de alumnado, de forma individualizada o grupal con la finalidad de conseguir una mejora del clima del aula, mayor eficiencia en los aprendizajes, la coordinación de la implicación familiar y el desarrollo concreto de aspectos de las CCBB que no siempre contemplan las áreas curriculares. Se diferencia de la tutoría (persona que coordina y asegura la realización de la acción tutorial en su grupo) por ser competencia de todo el equipo docente.

Aprendizaje competencial (I): Todo aprendizaje básico que apunta al desarrollo de las ocho CCBB. Puede tener lugar en el centro educativo (a través de las áreas y materias, de la acción tutorial o del desarrollo de planes y programas) o fuera del mismo (en los ámbitos de la familia, de los medios de comunicación o de otros agentes de formación).

Aprendizaje curricompetencial (I): Son aquellos aprendizajes que simultáneamente sirven para alcanzar los objetivos generales de cada ciclo o etapa educativa y el desarrollo de las CCBB. Suceden generalmente en el centro educativo aunque en muchas ocasiones pueden darse lugar en escenarios extraescolares.

Aprendizaje curricular (I): Todo aprendizaje que sea previsto en las programaciones didácticas. Contemplan contenidos de tipo disciplinar, competencial o metadisciplinar. Generalmente, tiene lugar en el centro educativo o como resultado del desarrollo de la concreción curricular recogida en el Proyecto de centro.

Aprendizaje disciplinar (I): Aquel aprendizaje curricular que figura en nuestras programaciones de ciclo, etapa o aula, y que guardan una relación directa con el listado de contenidos propios de un área o materia. Pueden estar vinculados o no al desarrollo de las CCBB. Tienen lugar en los espacios temporales dedicados a la enseñanza de las áreas o materias curriculares.

Aprendizaje extraescolar o extracurricular (I): Son los aprendizajes que se producen fuera del centro educativo, sin ser contemplados ni regulados por la programación didáctica por lo que, en un principio, el profesorado no intervienen en su adquisición.

Aprendizaje fragmentado (II): Cualquier tipo de aprendizaje que durante su adquisición, presente como rasgo notable el que establezca distintas metodologías, momentos y tareas para adquirir los conocimientos, las destrezas y las habilidades necesarias para desarrollar una competencia. El resultado es, generalmente, aprendizajes separados no competenciales, es decir, que multiplican las probabilidades de que se generen errores y ruidos cuya consecuencia son la ineficiencia, aun a pesar de la resolución aparente de la tarea.

Autentificación de pruebas (IX): Proceso aconsejado por el profesor Carlos Monereo para el diseño de las pruebas evaluatorias que supone cambios en las situaciones-problemas de las tareas demandadas, cambios en su grado de complejidad, cambios en el tipo de ayudas para realizarlas y cambios en las formas de valorar los procesos y resultados.

Capacidades (I): Aptitudes o aprendizajes que dotan al aprendiz o a la aprendiza de la posibilidad potencial para realizar determinados actos o tareas. Las capacidades señalan lo que se *«puede hacer»* mientras que las competencias van más allá moviéndose en el terreno del *«saber hacer»*.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CEC (X): Competencias específicas para la convivencia. Descripciones de competencias más concretas relacionadas con las CCBB y que, a su vez, tienen su origen en cada una de las ocho CCBB. Ayudan a trabajar el ámbito de la convivencia, los contenidos disciplinares y las CCBB de forma simultánea. Pueden ser usadas para el POAT, el proyecto educativo, los planes de convivencia, la educación en valores, las programaciones de aula, etc.

Competencias (I): Aprendizajes adquiridos que se componen de un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que, utilizados de forma combinada y adecuada, sirven para resolver problemas y realizar tareas en contextos determinados. Existen competencias profesionales, universitarias o de egreso, deportivas, etcétera, dependiendo del perfil de aprendiz que deseemos definir.

Competencias básicas (I): Aprendizajes esenciales que todo alumnado que cursa las etapas educativas de la educación obligatoria debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social. Adquieren el carácter de básicas por estar definidas para ser alcanzadas por todo el alumnado, al ser adecuadas para resolver la mayoría de los problemas cotidianos y por ayudar a consolidar aprendizajes autónomos. Forman parte del currículo por normativa y se han fijado ocho para la escolarización obligatoria afectando, principalmente, a la educación primaria y secundaria.

Competencia básica (VII, Definición del manual): Las CCBB son aquellas ocho capacitaciones funcionales adquiridas que nos permiten resolver problemas y realizar tareas básicas de tipo personal o social de forma adecuada, y que son producto de la puesta en acción combinada de contenidos (habilidades, conocimientos y actitudes), tras una experiencia de gestión positiva de los errores y ruidos surgidos durante su aprendizaje.

Competencias docentes (II): Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarios en el profesorado para saber cómo desarrollar las competencias básicas de su alumnado. Son competencias de tipo profesional y personal que sólo pueden ser adquiridas mediante la práctica y la formación.

Competencias específicas (III): *S*ubámbitos integrantes de las CCBB y de las unidades didácticas de las áreas curriculares que facilitan la programación concreta de una unidad didáctica.

Contextualización (III): Acción docente por la que se adecua los contenidos, las metodologías, las tareas y la evaluación, a fin de que se desarrollen competencias orientadas a resolver los problemas cotidianos propios de la realidad personal y social del aprendiz. La contextualización de las tareas escolares exige que las actividades sean representativas de la vida y susceptibles de ser transferidos los aprendizajes a otros contextos similares. Representa uno de los componentes principales de cualquier competencia, especialmente las básicas, y es esencial en el aprendizaje funcional.

Criterios de evaluación (IX): Descripciones concretizadas de los resultados esperados de los aprendizajes que serán tomados como criterios para tomar decisiones de calificación, promoción o titulación. Los criterios de evaluación son a los objetivos lo que las competencias específicas a las CCBB.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Descriptores (VIII): listado de habilidades, destrezas, conocimientos, conceptos, actitudes o valores y estrategias de aprendizaje de carácter más específicos que las CCBB aunque relacionados directamente con ellas, imprescindibles para programar las unidades didácticas o para fijar los criterios de evaluación. Aparecen en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria.

DESECO (I): **DeSeCo** es el nombre del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) , OECD según su sigla inglesas, encargado de definir y seleccionar las **competencias** consideradas esenciales (competencias clave) para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Según este proyecto, una competencia es más que un conocimiento o una habilidad, se trata de una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que ejercidos de forma simultánea, consiguen resolver los problemas de los contextos más habituales.

Errores (VII): Imperfecciones y equivocaciones que la persona aprendiza comete durante la realización de las tareas influyendo en el resultado final de las mismas, causadas por deficiencias en la selección y combinación de los elementos competenciales disciplinares que requieren: destrezas, conocimientos, actitudes, práctica o validez contextual.

Estrategia metodológica (VI): Método o secuencia de acciones propuesta por el docente para iniciar y facilitar el aprendizaje de un determinado bloque de contenidos. Si la metodología es competencial cumple con estos tres requisitos de adecuación:
A la edad de desarrollo intelectual del aprendiz.
Al contexto real en el que se produce el problema que el aprendizaje desea enseñar a resolver.
Al desarrollo de las prioridades que se establecen en lasa definiciones de las CCBB.

E**xtradisciplinar (II)**: Características de cualquier tipo de contenido de aprendizaje que sea adquirido en entornos no escolares, y sin embargo, no por ello estar exentos de importancia para el desarrollo de las competencias básicas.

Evaluación (IX): Conjunto de acciones efectuadas por un docente o un equipo docente, a fin de valorar la existencia o no de adquisición de los objetivos programados en una unidad de tiempo determinada, así como el grado de adquisición de las CCBB. La evaluación competencial debe ser de diagnóstico (para conocer el nivel de partida), criterial (basarse en el nivel de partida del alumnado), formativa (detectar los errores y ruidos con propuestas de mejora), sumativa (en momentos puntuales para decisiones de promoción y titulación). Todas estas características conforman la evaluación continua (efectuada durante el proceso y no sólo al término de las tareas). También se propicia la autoevaluación.

Género (X): Enfoque que recuerda la influencia del sexismo en la educación a través de la formación de estereotipos, hábitos, prejuicios y terminologías que asocian determinados y diferentes rasgos, capacidades y valores a las personas basándose en el único criterio de su sexualidad biológica, dándole además, mayor valor a los relacionados con el sexo masculino que a los del femenino. La teoría del género demuestra que son diferencias basadas en la cultura y la socialización, sin fundamento genético alguno. La coeducación tiende a minimizar o eliminar los efectos de esta formación sesgada.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Habilidades sociales (VII): Conductas competentes aprendidas que nos permiten comunicarnos de forma interactiva y adecuada con las personas, es decir, relacionarnos de tal forma que podamos expresar nuestras necesidades, emociones y deseos al mismo tiempo que comprendemos las necesidades, emociones y deseos de quienes nos rodean sin que en este proceso de interrelación se produzca ninguna merma de valores ni autoestima en ambas partes.

Hoja de registro: Cuadro en formato impreso o digital donde se reflejan todos aquellos datos relevantes observados en un alumno o alumna en cualquier momento de su aprendizaje y que sirven para explicar o fundamentar las decisiones evaluatorias. Reflejamos en esta Hoja de registro errores y ruidos de mayor frecuencia y la forma de gestionarlos, estilos de aprendizaje, grado de adecuación al trabajo colaborativo, respuesta ante nuestros refuerzos positivos, trabajo fuera de casa, organización, uso de los contenidos disciplinares, sin olvidar, el si hay evidencia o no de la presencia de la adquisición de competencias específicas en cada UD.

Metadisciplinar (IX): Todos aquellos contenidos de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) cuyo aprendizaje no es contemplado de forma sistemática por las disciplinas y áreas curriculares tendiéndose a delegar su aprendizaje o mejora a la acción tutorial, a las actividades extraescolares, al desarrollo de proyectos y programas específicos o a las familias.

No-violencia (X): Conjunto de actitudes, pensamientos y estrategias utilizadas a la hora de gestionar los conflictos que cumplen dos requisitos: la manifestación y defensa de los valores universales junto a un marcado carácter activo que lo distingue de la «no violencia». De la misma forma se diferencian los términos «pacífico» (tranquilo, que huye del conflicto), «pacifista» (en contra del uso de la violencia, especialmente en el caso de los conflictos bélicos) y «pacificador» (activista de la paz que no elude los conflictos sino que trabaja sobre ellos, si hay vejación de algún valor o de los derechos humanos).

Programación didáctica (VIII): Guión escrito que recoge la concreción curricular correspondiente a una etapa educativa, en un nivel o ciclo (dependiendo de si la elabora el equipo docente de un ciclo o de un departamento) con todos sus elementos: objetivos, contenidos, competencias, recursos metodológicos y criterios de evaluación.

Pruebas de diagnóstico (I): Pruebas evaluatorias anuales implementadas en una parte representativa del alumnado de los centros de primaria y secundaria a principios de cada curso académico. Tratan de evaluar el nivel de adquisición del alumnado en varias competencias, por lo que los resultados en Andalucía suelen ser en general algo pobres, al mantenerse habitualmente metodologías orientadas más hacia la adquisición de conocimientos y algunas destrezas que al desarrollo de las CCBB, que son los que se intentan reflejar en las pruebas.

Ruidos (VII): Factores condicionantes externos o personales que, no siendo netamente de origen disciplinar, influyen en el aprendizaje causando perturbaciones que limitan el potencial de aprendizaje del alumno o de la alumna y aumentan el riesgo de la aparición de errores. Son de origen metadisciplinar.

Subcompetencias (III): Subámbitos integrantes de las CCBB y de las programaciones didácticas que facilitan al profesorado la elaboración de la concreción curricular longitudinal en un

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

área o de una etapa. Deben ser definidas, igualmente, combinando conocimientos, destrezas y actitudes.

Tareas (IV): Conjunto de actividades requeridas para la resolución adecuada de un problema o la realización material-intelectual de un producto demandado. Pueden ser simples o complejas. Forman la piedra angular del trabajo pro CC.BB. Son el elemento de la programación didáctica que nos garantiza la adquisición de las mismas si están diseñadas adecuadamente. Se diferencian de los ejercicios en que en ellas, una parte del aprendizaje se produce durante su resolución y no con anterioridad a la misma.

Tareas anticompetenciales (IV): Aquellas tareas escolares que generan aprendizajes que, no sólo no desarrollan las CCBB, sino que obstaculizan su adquisición por malear sus contenidos y por alimentar estilos de aprendizaje antagonistas de los considerados aceptables para las CCBB.

Tareas competenciales (IV): Son tareas concebidas, ya desde el momento de su programación, con la finalidad principal de desarrollar competencias específicas de una unidad didáctica determinada, que a su vez guardan relación directa con las CCBB. Hay *tareas competenciales de primer orden*, las relacionadas fuertemente con las CCBB, y *tareas competenciales de segundo orden*, que desarrollan competencias que no son de carácter básico, pero que contribuyen a la consecución de los objetivos de las etapas educativas y al aprendizaje disciplinar.

Tareas curricompetenciales (IV): Son propuestas de actividades diseñadas con la intención de generar aprendizajes destinados a alcanzar los objetivos de las materias curriculares, y de forma simultánea, lograr el desarrollo una o más CCBB.

Tareas multicompetenciales (IV): Se llaman así por estar compuestas de múltiples actividades diseñadas para el desarrollo simultáneo posible de las ocho CCBB. Abordan las competencias desde una perspectiva integral. Implican, generalmente, cierta complejidad que requiere una descomposición en fases de ejecución y, en muchas ocasiones, el trabajo en equipo, de tipo colaborativo.

Tareas pericompetenciales (IV): Son tareas que desarrollan aspectos parciales y fragmentados componentes de las CCBB, aunque no crean efectos colaterales que obstaculicen en demasía el desarrollo de las CCBB. Enriqueciendo el diseño de las tareas y las metodologías de trabajo pueden reconvertirse en tareas competenciales e incluso en multicompetenciales.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Bibliografía

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CABRERIZO, J. RUBIO M.ª J. Y CASTILLO, S.: *Programación por competencias. Formación y práctica»*. Ed. Alambra Longman S.A. 2007.

CAPITÁN DÍAZ, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa.* Ed.Dykinson, 1986.

CASCÓN SORIANO, F. y VARIOS: *La alternativa al juego I y II. Cyan. Proyectos y producciones editoriales, S.L.* 1994, 1995.

DOMINIQUE SYMONE RYCHEN y LAURA HERSH SALGANIK (compiladoras)*: «Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social»* – INFORME FINAL DeSeCo 2003. Archidona (Málaga): ED. Aljibe, 2006. Colección Aulae, 6.

MESA, R. y OTROS; CODAPA (Confederación Andaluza de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública): *«Yo me comprometo y tú, ¿te comprometes*? Agenda 2009-2010. El compromiso de las familias en la adquisición de las Competencias Básicas. CODAPA Y EDICIONES ADHARA S.L. Granada I.S.B.N 978-84-8144-586-2

JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R.T. (1993). *Cooperative learning and feedback in technology-bases instruction*. Englewood Chiffs, NJ: Educational Elementary Publications.

PALINCSAR, A. y BROWN, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1, 117-175).

ZABALA, ANTONI Y ARNAU, LAIA: *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó. Barcelona. 2007.

ENLACES A WEBS DE INTERÉS RELACIONADAS CON LAS CCBB

http://centrodelprofesorado.com/gcsur/index.php?option=com_content&task=view&id=152&Itemid=122

TEXTOS NORMATIVOS Y WEBS DE INTERÉS

http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre. BOE nº 293. *Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación primaria.*

http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/21409

REAL DECRETO1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE. BOE nº 5. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria.

http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238

Decreto 231/2007, sobre la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la E.S.O. http://www.adian.org/index_archivos/reuniones/Decreto31_7_2007_%20OrdenacionEnseanzasSecundaria.pdf

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Decreto 230/2007, sobre la ordenación a la educación primaria.

http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto%20230-2007%20Ensenanzas%20Primaria.pdf

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica de los centros públicos andaluces

http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf

Una web con enlaces para la bajada de los materiales más relevantes relacionados con las CCBB

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/primera.htm

Descripción de las habilidades sociales de desarrollo básico a través de la acción tutorial

http://revista.consumer.es/web/es/20010101/interiormente/

Conferencia de Carlos Monereo Font, «La evaluación auténtica de competencias: posibles estrategias». Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona.

http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Flash/CARLOS_MONEREO/CARLOS_MONEREO.sw

TED – Ideas Worth spreading – Extendiendo valiosas ideas

Encuentro en Monterrey – SIRKENROBINSON

«La educación, los errores y la creatividad»

http://video.google.es/googleplayer.swf?docid=-9133846744370459335&hl=es&fs=true

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256